



АКАДЕМИЈА
ВАСПИТАЧКО-МЕДИЦИНСКИХ
СТРУКОВНИХ СТУДИЈА

ОДСЕК ВАСПИТАЧКИХ СТУДИЈА АЛЕКСИНАЦ

**ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА КАО
ПРОФЕСИОНАЛНА ЗАЈЕДНИЦА
УЧЕЊА - ИНОВАЦИЈЕ, ИЗАЗОВИ
И ПЕРСПЕКТИВЕ**

Зборник радова са Осамнаесте конференције
„ВАСПИТАЧ У 21. ВЕКУ“

Бр. 22

Алексинач
2024.

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА КАО ПРОФЕСИОНАЛНА
ЗАЈЕДНИЦА УЧЕЊА - ИНОВАЦИЈЕ, ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ

Зборник радова са Осамнаесте конференције са међународним учешћем
„ВАСПИТАЧ У 21. ВЕКУ“

Бр. 22

Издавач:

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

За издавача:

Др Зорица Дуковић

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Предраг М. Јашовић

Редакција: др Весна Крварушић, др Стојан Обрадовић, др Драгана Раденковић, др Анкица Симона Ковачевић, др Садуша Реџић, 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, др Весна Стевановић, др Игор Петровић, проф. др Саша Радовановић, ФИЛУМ Крагујевац, проф. др Томислав М. Павловић, ФИЛУМ Крагујевац, др Сашо Огненовски, Научно друштво Битола, проф. др Дмитро Чистјак, Институт за филологију Кијевског универзитета Тарас Шевченко, Украјина, др Лаура Гаравалџо, Универзитет у Милану, Италија.

Лектор:

Др Милутин Ђуричковић

Преводацац:

Др Игор Петровић

Технички уредник:

Славиша Петровић

Штампа:

СВЕН, Ниш

Тираж:

100 примерака

PRESCHOOL INSTITUTION AS A PROFESSIONAL LEARNING
COMMUNITY - INNOVATIONS, CHALLENGES
AND PERSPECTIVES

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

No. 22

Publisher

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

For publisher

Dr Zorica Dukovic

Editor-in-chief

Prof. dr Predrag M. Jasovic

Editorial board: dr Vesna Kravarusic, dr Stojan Obradovic, dr Dragana Radenkovic, 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, dr Vesna Stevanovic, dr Igor Petrovic, prof. dr Sasa Radovanovic, FILUM Kragujevac, prof. dr Tomislav M. Pavlovic, FILUM Kragujevac, dr Saso Ognenovski, Scientific Society Bitola, North Macedonia, prof. dr Dmitro Cistjak, Institute of philology at Taras Sevchenko University, Kiev, Ukraine, dr Laura Garavaglia, University of Milan, Italy.

Proofreader

Dr Milutin Djurickovic

Translator

Dr Igor Petrovic

Technical editor

Slavisa Petrovic

Printed by

SVEN, Nis

Edition:

100 copies

САДРЖАЈ

УВОДНА РЕЧ	11
------------------	----

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Татјана П. Компировић

РЕЛАЦИЈСКА ПЕДАГОГИЈА: РАЗВИЈАЊЕ КВАЛИТЕТНИХ ОДНОСА ДЕЦЕ, РОДИТЕЉА, ВАСПИТАЧА И ЛОКАЛНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ	15
--	----

Даница Столић

НОВЕ ОСНОВЕ ПРОГРАМА И ДЕЧЈЕ ГОВОРНЕ ИГРЕ	30
---	----

1.

Весна Т. Шапоњић, Катарина З. Мићић

Марија Т. Белензада, Биљана Д. Којовић

СПРЕМНОСТ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА И ПРАКТИЧАРА ЗА УПОТРЕБУ ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА	39
--	----

Ивана С. Манић

Бојан Вељковић

САВРЕМЕНА ПОРОДИЦА И ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА: РАЗМАТРАЊЕ МОГУЋНОСТИ ЗА УСПЕШНУ САРАДЊУ.....	47
---	----

Драгана Јањић

ПОРОДИЦА И ВРТИЋ У ЗАЈЕДНИЦИ УЧЕЊА	53
--	----

Зорица Савковић

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА КАО ПРОСТОР ГДЕ СЕ ПРИМЕЊУЈУ РАЗЛИЧИТИ НАЧИНИ УКЉУЧИВАЊА ПОРОДИЦЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ	58
---	----

Дијана Брусин

Вукица Павловић

МОЋ РОДИТЕЉСКИХ СТАВОВА У ПРОЦЕСУ ТРАНЗИЦИЈЕ	64
--	----

Ивана Ж. Петковић

ДУХОВНИ РОДИТЕЉИ КАО ХРИШЋАНСКИ ВАСПИТАЧИ	71
---	----

Марија Нешић

ПОРОДИЦА И ЛОКАЛНА ЗАЈЕДНИЦА У НОВИМ ОСНОВАМА ПРОГРАМА ПРОЈЕКАТ „КУЋЕ МОГУЋЕ И НЕМОГУЋЕ“	77
---	----

Весна Нушић

Биљана Трајковић

Весна Цикић

НА ЗАЈЕДНИЧКОМ ПУТУ КА ПАРТНЕРСТВУ ВАСПИТАЧ И ПОРОДИЦЕ ДЕЦЕ	82
--	----

Биљана Глишовић

Марина Роглић

УЧИМО ЗА ЗАЈЕДНИЧКУ БУДУЋНОСТ	87
-------------------------------------	----

2.

Аница Јанковска

ПОВЕЗИВАЊЕ ДЕЦЕ И ПРИРОДЕ 95

Невенка К. Михајловић

ЗЕМЉИШТЕ – ПРАКТИЧНИ МОДЕЛИ УПОЗНАВАЊА

ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 103

Биљана Живковић

Милена Станковић

ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ ПОПУЛАРИЗАЦИЈЕ ШКОЛЕ

ПУТЕМ ИНОВАЦИЈА ЗА УПИС БУДУЋИХ ПРЕДШКОЛАЦА 110

Милошевић Александра

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА КАО МЕСТО ЗАЈЕДНИЧКОГ УЧЕЊА,

КРИТИЧКОГ ПРЕИСПИТИВАЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРАКСЕ..... 116

Бојан Вељковић

Ивана Манић

УТИЦАЈ ПАНДЕМИЈЕ COVID-19 НА РАЗВОЈ СТРЕСА И

АНКСИОЗНОСТИ КОД РОДИТЕЉА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 122

Иван Стаменковић

Марија Новаковић

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА СТВАРАН ЖИВОТ 129

Татјана Митић

ПЕДАГОШКИ КОЛЕГИЈУМ НОСИЛАЦ ПРОМЕНА

У ПРОФЕСИОНАЛНОЈ ЗАЈЕДНИЦИ УЧЕЊА 134

3.

Слађана Миленковић

Маријана Ристић

ДИГИТАЛНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У РАЗВОЈУ КОМУНИКАЦИЈЕ

НА МАТЕРЊЕМ ЈЕЗИКУ ПРЕДШКОЛАЦА 143

Ирена Јокановић

Маја Димоска

ИКТ У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ 150

Лариса Грунчева

ДИГИТАЛНА ТЕХНОЛОГИЈА КАО АЛАТ ЗА

ТЕФЛ ПРЕДШКОЛСКИ УЧЕНИЦИМА 156

Иљаз Османлић

Нака Никшић

МЕДИЈСКА КУЛТУРА И ВАСПИТАЊЕ МЛАДИХ 162

Љиљана Станков

Татјана Бајић

ДИГИТАЛНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У РЕАЛНОМ ПРОГРАМУ ВРТИЋА -

ПЕРСПЕКТИВА ВАСПИТАЧА 168

4.

Виолета Николић

Маја Бошковић

ПРОЈЕКАТ "ДВА ЛЕДЕНА БРАТА"

– ДЕЦА ЗАМИШЉАЈУ И ИСТРАЖУЈУ ЖИВОТ НА ПОЛОВИМА- 177

Јасна М. Максимовић ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ВАСПИТАЧА КАО ДЕТЕРМИНАНТА УНАПРЕЂЕЊА ИНКЛУЗИВНЕ КУЛТУРЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ	183
Драгана Раденовић ИНТЕРАКТИВНЕ ДИГИТАЛНЕ ИГРАЧКЕ И ЊИХОВА УПОТРЕБА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ: ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ	191
Анкица Симона Ковачевић ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА КАО ПРОСТОР ПРИЛАГОЂЕН РАЗЛИЧИТИМ ПОТРЕБАМА ДЕЦЕ И ПОРОДИЦЕ	197
Радован Станојевић ДЕЧЈА РЕЦЕПЦИЈА ВИЗУЕЛНИХ ЕЛЕМЕНАТА ПОЗОРИШНЕ ПРЕДСТАВЕ ПО ТЕОРИЈИ МИЛЕНКА МИСАИЛОВИЋА	203
Горица Павловић Рајковић ИКТ У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА МАТЕМАТИЧКИХ САДРЖАЈА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	209
Марина Гавриловић МУЗИЧКО СТВАРАЛАШТВО У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	216
Јасмина Јовић УТИЦАЈ ЦРТАНОГ ФИЛМА НА ГОВОР ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	220
Жељко Младеновић САМОРЕГУЛИСАНО УЧЕЊЕ У ДИГИТАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ	225
Александра Јанковић Часлав Стоиљковић УЛОГА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ У ЗАШТИТИ ДЕТЕТА ОД НАСИЉА У ПОРОДИЦИ	231
Мира Јовановић Сања Вулегић ДЕЧЈИ ВРТИЋ ЗАЈЕДНИЦА КОЈА УЧИ И ПОВЕЗАНОСТ СА ДРУШТВЕНОМ СРЕДИНОМ	238
Вукица Павловић Дијана Брусин СТРАТЕГИЈЕ ВАСПИТАЧА У ГРАЂЕЊУ КУЛТУРЕ ВРТИЋА	246
Предраг М. Јашовић МЕТОДИЧКА ОБРАДА ПРИЧЕ <i>ВРАБАЦ И ЛАСТЕ</i> ЛАВА Н. ТОЛСТОЈА	251
Душица Ђукић-Бодловић МОНОГРАФИЈА О ФЕСТИВАЛУ ЗА ДЕЦУ	257
Милутин Ђуричковић ЛЕЗИЧКО-СТИЛСКА ТУМАЧЕЊА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ	262

CONTENTS

INTRODUCTION	11
--------------------	----

PLENARY EXPOSITIONS

Tatjana P. Kompirovic

RELATIONAL PEDAGOGY: DEVELOPING QUALITY RELATIONSHIPS CHILDREN, PARENTS, EDUCATORS AND THE LOCAL COMMUNITY	15
---	----

Danica Stolić

NEW FUNDAMENTALS OF THE PROGRAM AND CHILDREN'S SPEAKING GAMES	30
--	----

1.

Vesna T. Šaponjić, Katarina Z. Mičić

Marija T. Belenzada, Biljana D. Kojović

READINESS OF PRESCHOOL INSTITUTIONS AND PRACTITIONERS TO USE DIGITAL TECHNOLOGIES	39
--	----

Ivana S. Manić

Bojan Veljković

THE MODERN FAMILY AND PRESCHOOL INSTITUTION: CONSIDERING POSSIBILITIES FOR SUCCESSFUL COOPERATION	47
--	----

Dragana Janjic

FAMILY AND KINDERGARTEN IN THE LEARNING COMMUNITY	53
---	----

Zorica Savkovic

PRESCHOOL AS A PLACE WHERE DIFFERENT WAYS OF INVOLVING FAMILIES OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES ARE APPLIED	58
---	----

Dijana Brusin

Vukica Pavlović

THE POWER OF PARENTAL ATTITUDES IN THE TRANSITION PROCESS	64
---	----

Ivana Ž. Petković

SPIRITUAL PARENTS AS CHRISTIAN EDUCATORS	71
--	----

Marija Nešić

THE FAMILY AND THE LOCAL COMMUNITY IN THE NEW BASICS OF THE PROJECT "HOUSES POSSIBLE AND IMPOSSIBLE"	77
---	----

Vesna Nušić

Biljana Trajković

Vesna Džikić

ON THE COMMON PATH TO PARTNERSHIP TEACHER AND CHILDREN'S FAMILIES	82
--	----

Biljana Glišović

Marina Roglic

WE LEARN FOR A COMMON FUTURE	87
------------------------------------	----

2.

Anica Jankovska CONNECTING KIDS AND NATURE.....	95
Nevenka K. Mihajlović LAND - PRACTICAL MODELS OF GETTING TO KNOW PRE-SCHOOL CHILDREN	103
Biljana Živković Milena Stanković EXAMPLE OF GOOD PRACTICE OF SCHOOL POPULARIZATION THROUGH INNOVATIONS FOR THE ENROLLMENT OF FUTURE PRESCHOOLERS	110
Milošević Aleksandra PRESCHOOL INSTITUTION AS A PLACE OF COMMON LEARNING, CRITICAL REVIEW AND EVALUATION OF PRACTICE	116
Bojan Veljkovic Ivana Manic IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE DEVELOPMENT OF STRESS AND ANXIETY IN PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN	122
Ivan Stamenković Marija Novaković EDUCATION FOR REAL LIFE	129
Tatjana Mitic PEDAGOGICAL COLLEGE A CARRIER OF CHANGES IN THE PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY	134

3.

Sladjana Milenković Marijana Ristić DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN THE MOTHER TONGUE OF PRESCHOOLERS	143
Irena Jokanovic Maja Dimoska ICT IN PRESCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING	150
Larissa Gruncheva DIGITAL TECHNOLOGY AS A TOOL FOR TEFL TO PRESCHOOL LEARNERS	156
Iljaz Osmanlić Naka Nikšić MEDIA CULTURE AND YOUTH EDUCATION	162
Ljiljana Stankov Tatjana Bajić DIGITAL TECHNOLOGIES IN A REAL KINDERGARTEN PROGRAM – THE TEACHER'S PERSPECTIVE	168

4.

Violeta Nikolić

Maja Bošković

THE PROJECT "TWO FROSTY BROTHERS" –
CHILDREN IMAGINE AND EXPLORE LIFE AT THE POLES 177

Jasna M. Maksimović

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AS A DETERMINANT OF
IMPROVING INCLUSIVE CULTURE IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS 183

Dragana Radenović

INTERACTIVE DIGITAL TOYS AND THEIR USE IN PRESCHOOL AGE:
ADVANTAGES AND DISADVANTAGES 191

Ankica Simona Kovačević

PRESCHOOL AS A SPACE ADAPTED TO THE DIFFERENT
NEEDS OF CHILDREN AND FAMILIES 197

Radovan Stanojević

CHILDREN'S RECEPTION OF VISUAL ELEMENTS OF THEATRICAL
PERFORMANCE ACCORDING TO THE THEORY OF MILENKO MISAILOVIĆ 203

Gorica Pavlović Rajković

ICT IN DEVELOPING MATHEMATICAL
CONCEPTS IN PRESCHOOL AGE 209

Marina Gavrilović

MUSICAL CREATIVITY IN PRESCHOOL AGE 216

Jasmina Jović

INFLUENCE OF AN ANIMATED MOVIE ON THE SPEECH OF
PRESCHOOL CHILDREN 220

Željko Mladenović

SELF-REGULATED LEARNING IN A DIGITAL ENVIRONMENT
IN PRESCHOOL CHILDREN 225

Aleksandra Janković

Časlav Stoiljković

THE ROLE OF THE PRESCHOOL INSTITUTION IN PROTECTING
CHILDREN FROM VIOLENCE IN THE FAMILY 231

Mira Jovanović

Sanja Vuletić

KINDERGARTEN AS A LEARNING COMMUNITY AND CONNECTION
WITH THE SOCIAL ENVIRONMENT 238

Vukica Pavlović

Dijana Brusin

STRATEGIES OF EDUCATORS IN BUILDING KINDERGARTEN CULTURE 246

Predrag Jašović

METHODOLOGICAL PROCESSING OF THE STORY
THE SPARROW AND THE SWALLOW BY LAV N. TOLSTOY 251

Dušica Đukić- Bodlović

MONOGRAPH ON A CHILDREN'S FESTIVAL 257

Milutin Đuričković

LANGUAGE-STYLE INTERPRETATIONS
LITERATURE FOR CHILDREN 262

УВОДНА РЕЧ

Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек васпитачких студија Алексинац, наставља дугогодишњу и препознатљиву праксу публикавања 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, филолози и васпитачи, који представљају угледне примере активности из професионалне праксе.

Осамнаеста Конференција под називом ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА КАО ПРОФЕСИОНАЛНА ЗАЈЕДНИЦА УЧЕЊА-ИНОВАЦИЈЕ, ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ одржана је 13. и 14. маја 2023. године у Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек васпитачких студија Алексинац, уз два пленарна излагања у четири сесије:

1. *Породица и локална заједница као чиниоци заједнице учења,*
2. *Заједница учења у условима глобалне кризе,*
3. *Дигиталне технологије у предшколству и*
4. *Култура самовредновања у заједници учења.*

Овај тематски зборник са међународним учешћем обухвата 30 самосталних и заједничких 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

Татјана П. Компировић¹
Филозофски факултет, К. Митровица

373.21
373.2:37.064

РЕЛАЦИЈСКА ПЕДАГОГИЈА: РАЗВИЈАЊЕ КВАЛИТЕТНИХ ОДНОСА ДЕЦЕ, РОДИТЕЉА, ВАСПИТАЧА И ЛОКАЛНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ²

Апстракт: За успешно и сврсисходно функционисање предшколске установе, неопходна је комуникација и сарадња између свих чланова њеног колектива. Због функције и природе васпитно-образовног процеса у предшколским установама, изузетно је важно какви се односи успостављају између свих чланова предшколског колектива, како на релацијама запослених: директора ↔ стручних сарадника ↔ васпитача, тако и на релацијама свих учесника институционалног предшколског васпитања и образовања и деце, али и самих релација између деце укључене у васпитно-образовни процес, односно релација свих субјеката предшколске установе и родитеља, али и уже и шире локалне заједнице.

Квалитетни односи важни су за стварање позитивне, подстицајне и стваралачке атмосфере у васпитно-образовном раду са предшколском децом, а неопходни су и пресудни и у стварању позитивне климе и културе сарадњиштва на нивоу целокупне предшколске установе. Култура предшколске установе препознаје се управо по међусобним односима људи, њиховом заједничком раду, управљању установом, организационом и физичком окружењу, те степену усмерености на учење и истраживање. То истовремено доприноси квалитету живљења и учења, како деце предшколске доби, тако и свих учесника васпитно-образовног рада у установи. Дете непрестано расте и учи, те ствара одређену слику о односима посматрајући најпре родитеље и ближу околину, а доласком у предшколску установу оно почиње самостално успостављати посебну врсту односа са вршњацима и својим васпитачима. У том једном новом контекстуалном оквиру, другачијем од породичног, детету су потребни помоћ и вођење, како би што боље схватило и разумело ту врло важну врсту односа. Изградња добрих односа, испуњених подржавањем и топлином, за дете доноси осећај среће, задовољства, припадања и прихватања. Из тог разлога, један од најважнијих задатака предшколске установе треба да буде усмерен на стварање подстицајне средине, како за учење предшколског детета, тако и на стварање позитивних интеракција у

¹ tatjana.kompirovic@pr.ac.rs

² "Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-47/2023-01/200184)."

односу васпитача са децом, али и деце међусобно, на подстицање партиципације деце и на стварање позитивних искустава.

Из наведених разлога, циљ овог рада је да укаже на важност развијања и изграђивања квалитетних односа између предшколске установе, васпитача, стручних сарадника, родитеља, деце и друштвене средине, на његово разумевање, те да скрене пажњу на начине подстицања развоја релацијских компетенција.

Кључне речи: релацијска педагогија, педагогија односа, комуникација, интеракција, предшколска установа, васпитачи, родитељи, деца, локална заједница.

Увод

Човек, као људско биће, током свог животног циклуса изграђује различите односе са другим људима, кроз односе се потврђује и кроз њих се остварује. Односи су важан аспект укупног постојања, те је од пресудног значаја, да човек као социјално биће, успостави постојане, позитивне и квалитетне односе са другима и постане део своје породице, заједнице и културе. У том контексту, један од циљева васпитања и образовања јесте да унапреди и повећа капацитете најмлађих за учествовање у релацијским процесима, те да од вртићке доби деца науче да комуницирају и одрастају с другима и да развијају подстицајне и ефикасне међусобне односе. У прилог томе говоре и водеће теорије на којима почива разумевање детета и детињства, јер деца имају природне капацитете и потребу за повезивањем са другим особама из свог непосредног окружења и потребу за стварањем сигурних релацијских односа.

Наука данас све више открива да најбоље подстицаје за развој и сазнавање дете остварује у функционалним дијадама које се заснивају на сензитивности и респонсивности, у којима су подржани дететова добробит и растуће компетенције (Young children develop in an environment of relationships, Working Paper No. 1, 2004m Schaffer, 2000, Phillips & Shonkoff, 2000, наведено према: Rajić i Milić, 2018: 143). То потврђују и истраживања о новорођеним бебама која указују на то да је основна потреба малог детета-бебе да истражи своје окружење, тако што са другима учествује у процесу социјалне интеракције, са родитељима или старатељима од којих зависи, не само због опстанка и безбедности, већ и због стицања вештина комуникације и културних компетенција (Trevarthen 1998, наведено према: Woodhead, 2012). На тај начин, дете кроз интеракције непрестано расте и учи и ствара одређену слику о односима, посматрајући родитеље и одрасле у свом непосредном окружењу, а доласком у вртић оно почиње самостално да успоставља посебну врсту односа са васпитачима и вршњацима. При том су детету потребни помоћ и вођење, како би што боље разумело и схватило ту веома важну врсту односа. Дакле, „без обзира да ли је реч о породичном окружењу, децјем вртићу, неком другом социјалном окружењу или широј заједници, природа и квалитет односа који се успостављају

са дететом и које оно успоставља, основ су за успешно учење, развој и добробит детета“ (Pavlović Breneselović, 2012: 133).

Према томе, намеће се закључак да учење није само индивидуалан процес, већ процес у чијем развоју социјално окружење има значајну улогу. У том смислу, и само схватање развоја као социо-културног процеса, може имати веома важне импликације на политику, програм и васпитне поступке и методе подучавања (MacNaughton, 2003, наведено према Woodhead, 2012). На рано детињство не треба гледати као на универзални, деконтекстуализовани процес развоја ка стању зрелости, већ пажњу треба усмерити на укључивање мале деце у читав низ окружења, односа, активности и вештина кроз које она стичу културне компетенције и граде идентитет. Разлог више за такво гледиште садржан је у чињеници да се односи „не одвијају у вакууму и сами по себи, они су динамичка и сложена мрежа повезивања и повратних веза и утицаја кроз акције и интеракције самог детета, социјалне средине и физичког окружења“ (Osnove programa predškolskog vaspitanja „Godine uzleta“, 2018: 16).

Односи који су важни за установе раног васпитања и образовања јесу однос детета са самим собом, однос детета са другом децом, однос детета и одраслих, као и однос одраслих са другим одраслима. Комуникација на релацији између деце, затим деце и одраслих, као и одраслих у међусобном односу, чине чврсту основу у развоју вртића као места заједничког учења деце и одраслих, као и основу за креирање програма који подржавају савремене теоријске поставке о детињству и детету.

Управо изградња и одржавање позитивних односа на свим наведеним нивоима, представља основно полазиште релацијске педагогије, која заговара социјално-конструктивистички поглед на развој и учење. Релацијска педагогија као новији правац у педагогији, упориште проналази у социјално-културном приступу когнитивног развоја Виготског и у Бронфенбренеровој теорији еколошких система. Релацијска педагогија, или како се још назива „педагогија односа“, ослања се на односе, интеракције, комуникацију и међусобну повезаност људи, места и ствари у дечјим социокултурним контекстима, како би унапредила и проширила дечје учење и развој. Имајући у виду да су релације у раном развоју, у вртићкој доби деце кључне за касније релацијске компетенције и њихов развој, неопходно је у предшколској установи стварати културу у којој доминирају квалитетни међусобни односи људи, њихов заједнички рад и сарадништво, стимулативно организацијско и физичко окружење и усмереност на учење и истраживање (Vujičić, 2008). Таква култура односа у установи доприноси квалитету живљења и учења како деце, тако и свих учесника васпитно-образовног рада у установи.

Односи у „Годинама узлета“

У процесу стварања и израде нових *Основа програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“*, Крњаја и Павловић Бренеселовић (2014: 156–157), ослањајући се на социокултурну теорију развоја и учења,

теорију социологије детињства, постмодернизма и постструктурализма, синтетизовале су смернице за израду основа програма заснованих на контекстуално примереном приступу који је усмерен на односе. Односи заузимају централну позицију самог програма, а као кључне димензије препознају се питања: вредности, учешћа, моћи, проактивног деловања, колаборације, добробити, учења као коконструкције у заједници праксе, установе и заједнице као социокултурног контекста. Васпитање се сагледава као интеракција свих актера васпитно-образовног процеса.

Природа и квалитет односа који се успостављају са дететом и које оно успоставља са другима, позиционирани су као основа за успешно учење, развој и добробит детета. Добробит детета у новим *Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“* (2018), не тумачи се као исход педагошко-психолошко-дидактичке заснованости програма и спољашњи програмски оквир који се ствара за дете, већ је својство детета које се развија кроз односе и делање које дете реализује и у које ступа са одраслима, са другом децом и са физичком средином у одређеној заједници праксе. Развој добробити сагледан је као мултидимензионални, интерактивни, динамички и контекстуални процес којим се интегрише здраво и успешно индивидуално функционисање, позитивни социјални односи и подржавајуће социјално окружење (Pavlović-Breneselović, 2010, наведено према: Краварушић, 2022: 13). У оваквом програму деца нису обесправљени објекти, пасивна и некомпетентна бића, већ једнако вредни учесници у процесу заједничког учења с другом децом и одраслима. Дете се перципира као компетентан социјални субјект, чије су идеје, начини размишљања и разумевања валидни и треба их уважавати. Дете у атмосфери сарадње и међусобног уважавања свих учесника, има прилику активног учествовања у промишљању, реализацији и евалуацији васпитно-образовног процеса. Да би то било могуће, у вртићу је потребно развијати атмосферу равноправности, уважавања, добрих међусобних односа и доброг разумевања свих учесника васпитно-образовног процеса.

У *Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“* (2018: 16-18) односи деци треба да омогуће да „разумеју своје потребе, осећања и поступке“, затим да их науче „како да на сигуран начин истражују своју околину и своје претпоставке о свету око себе, како да комуницирају и ступају у интеракције, како да буду прихваћена и прихватају друге, шта се од њих очекује и шта они могу да очекују како да изразе себе, да разумеју друге и како да се односе са њима о узајамној зависности са другима, о дељењу, прављењу избора, како да решавају проблеме и преузимају одговорност, развијају метакогнитивне капацитете резоновања, рефлексije, планирања и предвиђања и изграђују смисао и сврху“.

Три су главне средине у којима деца раног узраста уче и одрастају: породица, предшколска установа и локална заједница. Развој детета одвија се под утицајем сложеног узајамног односа ових актера. Стога је развој професионалних заједница учења, у којима се стварају услови за развој културе учења и позитивних односа, на свим нивоима, од изузетног значаја.

Остваривање заједнице учења у којој се људи поштују, спремни су да уче једни од других и да несебично деле своја знања у циљу осигуравања квалитета установе и задовољавања потреба сваког појединог детета, можда је и најважнији циљ развоја сваког дечјег вртића.

Заједница учења се развија кроз размену између деце и одраслих, као и између детета и друге деце и између одраслих. У тој размени понекад су деца она која воде, а одрасли су следбеници, и обрнуто. Ове интеракције дају и одраслом прилику да учи, развија се и мења, спознавајући кроз њих дете, себе и природу васпитања и смисао људског функционисања и властитог деловања (Pavlović-Breneselović, 2012).

Квалитетни односи између предшколске установе, васпитача и породице

Предшколску установу као институционални контекст индивидуалног деловања, као и било коју другу друштвену институцију, можемо посматрати као заједницу појединаца- особа које у њој заузимају одређени положај и остварују одређену улогу, али у којој стварају и одређене односе. У контексту проучаване теме, у случају установа раног васпитања и образовања-предшколских установа, нарочито се важним чини однос предшколске установе, васпитача и стручних сарадника са родитељима и породицом. То произилази из чињенице да се однос породице и предшколске установе сматра једним од најважнијих фактора у васпитно-образовном процесу.

Бројна научна истраживања истичу важност стварања квалитетних односа између породице и предшколске установе, наглашавајући при том вишеструке користи које такви односи имају за све учеснике укључене у васпитно-образовни процес. Породица и предшколска установа чине два основна система у којима се дете ране и предшколске доби развија и расте, задовољава своје интерперсоналне потребе, стиче прва сазнања о себи и свету који га окружује, учи о комуникацији и односима, суживоту, заједништву, толеранцији, развија своје потенцијале и стиче знања и вештине неопходне за цео живот. Предуслов квалитетне комуникације ових двају чинилаца васпитно-образовног процеса, али и осталих стручних радника вртића јесте обострана спремност на активно учешће. Активно учешће подразумева активно позиционирање родитеља и њихову адекватну укљученост у васпитно-образовни рад. То води укључивању родитеља као равноправних партнера у васпитању, што означава важну димензију квалитета система предшколског васпитања и образовања (Osнове programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“, 2018).

Говорећи о укључености родитеља у васпитно-образовни процес у предшколским установама, ауторке Марковић, Станисављевић Петровић и Мамутовић (2020) истичу да укљученост родитеља представља сложен конструкт који одликује комплексност и вишедимензионалност, због чега је при проучавању ове тематике присутна разноликост, како у операционализацији самог конструкта, тако и у погледу истраживачких метода које се користе за процену нивоа укључености. Сама предшколска установа у подстицању и

неговању родитељске укључености неопходно је да делује на: „родитељство (помоћ родитељима у развоју родитељских компетенција), комуникацију (успостављање адекватне комуникације са родитељима у погледу програма који се реализује у установи и напредовању детета), волонтирање (укључивање родитеља у реализацију активности у установи), рад са децом код куће (информисање и саветовање родитеља у погледу рада са децом код куће), доношење одлука (учешће родитеља у доношењу одлука на нивоу установе) и сарадњу са локалном заједницом (препознавање и коришћење доступних ресурса локалне заједнице ради подршке развоју деце)“ (Erstein, 1995; 2001; наведено према: Марковић, Станисављевић Петровић и Мамутовић, 2020: 113).

Из наведених опсервација јасно се намеће закључак да је укљученост родитеља у рад предшколских установа условљена већим бројем фактора који могу бити везани за саме породице и окружење у којој се они налазе. Међутим, сам однос предшколске установе и васпитача према родитељима умногоме одређују и укљученост родитеља у васпитно-образовни процес који се одвија унутар предшколске установе и ван ње. Поверење представља основу на којој се граде квалитетни односи између родитеља и васпитача у вртићу, са циљем да такав однос прерасте у партнерски однос. Уважавајући и топли односи између васпитача и родитеља, као и њихова међусобна заинтересованост, деца дају осећај сигурности и позитивно утичу на њихов став према вртићу.

Од предшколске установе се очекује да родитељима осигура стицање различитих знања којима ће подићи и развити своје родитељске компетенције. Предшколска установа треба да обезбеди да породице имају могућност и прилику да бирају, активно учествују у васпитању и образовању своје деце на јавном плану, да освесте своје латентне потребе и капацитете (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“, 2018: 12). Већини родитеља потребно је осигурати основна знања и вештине које ће их оснажити за одговорно и квалитетно родитељство, за уважавање индивидуалних потреба сваког детета и њихово боље разумевање. Развој родитељских компетенција и прилика за њихово учење у великој мери зависе управо од степена и квалитета њихове укључености у васпитно-образовни процес.

Изградња партнерских односа породице и предшколске установе јесте процес и начело у професионалном деловању васпитача и саставни је део њиховог професионалног идентитета, а квалитет њихове реализације је углавном у зависности од професионалних компетенција и животне и професионалне филозофије практичара у установама раног и предшколског васпитања и образовања (Ljubetić, 2007). У *Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“* (2018: 9), партнерство са породицом, препознаје примарну улогу и важност родитеља и породице у васпитању деце на раним узрастима. „Изграђивање партнерства је процес који подразумева учешће у мрежи реципрочних обавеза и дужности којима се пружају могућности учесницима да се, у реализацији заједничких задатака и интереса, ослане једни на друге и у том процесу изграђују узајамно поверење.“ (Pavlović Breneselović, 2012: 148). Природа односа, као партнерског, успоставља се, дакле, кроз

међусобно поштовање и уважавање, равноправност, активно слушање, двосмерну комуникацију, одговорност и жељу, енергију и време уложено у постизање заједничког циља, али и низ других врло личних доживљаја појединца у партнерском односу“ (Ljubetić, 2007: 76).

За остваривање заједничког циља, добробити детета, од непроцењиве је важности и квалитетна комуникација на релацији предшколске установе и васпитача и родитеља. Слуњски и сарадници (Slunjski i sar., 2012) важност партнерског односа објашњавају управо кроз неопходност квалитетне и реципрочне комуникације, јер квалитетна и реципрочна међусобна комуникација омогућава васпитачима и родитељима заједничко разумевање деце. Добром комуникацијом могу се поделити сви важни аспекти дететовог развоја и функционисања, чиме би се родитељу и васпитачу омогућило боље разумевање детета, његових специфичности, посебности, потреба, што обема странама може помоћи у индивидуалном приступу детету и стварању оптималних услова за дететов развој.

Добробити квалитетних односа на релацији васпитачи - родитељи су вишеструке за све актере васпитно-образовног процеса, а пре свега за дете. Кроз добар и квалитетан однос са васпитачем, родитељ може остварити подршку у јачању својих родитељских компетенција и може проширити знања и имати бољи увид у дететов развој и разумевање васпитно-образовног процеса у предшколској установи. Осим тога, може се и активно укључити у креирање подстицајног окружења и заједно са васпитачима стварати што оптималније услове за развој детета. Са друге стране, васпитач који улаже труд, време, све своје компетенције и знања у изградњу партнерства с родитељима, свестан је да ће свака успешно реализована сарадња неминовно резултирати задовољством свих учесника васпитно-образовног процеса, што му може бити додатни подстицај за рад. Улагањем у односе, васпитач истовремено улаже у себе и јача своје компетенције, самопоуздање, проширује своја искуства и знања. Васпитач у добрим односима с родитељима добија важне информација о потребама и специфичностима сваког детета, што му може бити од велике користи за планирање васпитно-образовних активности. Напоследку, највећи бенефит квалитетних односа васпитача и родитеља имају деца. Добра интеракција између родитеља и васпитача деци може пружити квалитетније и разноврсније подстицаје, омогућити им квалитетнију и разноврснију комуникацију и интеракцију (Miljak, 1996). Посматрајући однос уважавања између васпитача и родитеља, дете има адекватан модел социјалне комуникације, са свим елементима који га таквим чине (поштовање, емпатија, толеранција). У партнерском односу у којем дете посматра како родитељи и васпитачи заједно учествују у стварању и креирању укупног контекста у којем дете живи, дете има прилику да учи како да гради и развија односе са вршњацима и другим одраслима. Односи између васпитача и родитеља директно се пресликавају на дететов развој, што је квалитетније и садржајније партнерство, квалитетније је и подстицајније окружење, како материјално тако и социјално.

Квалитетни односи између одраслих (васпитача и родитеља) и деце

Савремена парадигма види детињство као раздобље живота током којег је неопходно омогућити детету да кроз социјалне интеракције са одраслима и са другом децом суконструира сопствени васпитно-образовни контекст (Maleš, 2011). Осим тога, кључно за савремену слику детета јесте схватање да су управо прве године живота оне током којих дете усваја сазнајне моделе које проналази у свом окружењу, као и социокултурна димензија која води дете према разумевању и одређивању односа којима ће се водити у даљем животу и који ће обележити начин на који оно разуме, надограђује и мења свет око себе (Slunjski i sar., 2012).

Социјализација деце почиње од најранијих дана живота у интеракцијама с члановима најуже породице. Дете посматрањем и идентификацијом с члановима породице изграђује систем вредности, усваја навике и понашања, па се с правом сматра да су родитељи први и најважнији васпитачи деце. Током примарне социјализације дете усваја и увежбава вештине које су му потребне за стварање односа с околином, а укључују сарадњу, уважавање других, социоцентричност, препознавање и разумевање властитих и туђих емоционалних стања, емпатију, алтруизам (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007) и сл.

Ауторка Павловић Бренеселовић (2012) наглашава да се деца „развијају и уче пре свега кроз односе које успостављају и реализују са одраслима који заузимају важно место у њиховом животу и који им пружају љубав, сигурност и негу. Да би се успешно развијало, детету је неопходно учешће у прогресивно све сложенијим активностима размене са једном или више особа које су посвећене одгајању и добробити детета и са којима је оно развило снажну афективну везу. То могу бити родитељи или дететови стараоци, али и други одрасли из шире породице (бабе, деде, тетке, ујаци) као и особе које се професионално баве дететом“.

Из перспективе детета квалитетно развијени односи са одраслима требали би да рефлектују сигурност, континуитет и партиципацију (Osnove programa predškolskog vaspitanja „Godine uzleta“, 2018). Основ дететове сигурности потиче од сигурних афективних образаца везаности детета и одраслих и подразумева да између детета и одрасле особе постоји чврста веза која је заснована на љубави, поверењу и старању. Дете предшколског узраста „осећаће се сигурно у средини и односима у којима су правила позната и доследна и где зна шта се од њега очекује, где је заштићено од физичких напада и психолошког повређивања (понижења, етикетирања, потцењивања) и где се осећа уклопљено“ (Pavlović Breneselović, 2012: 140).

Надаље, у односу са одраслом особом „од поверења“, детету је потребан континуитет. Континуитет пажње кључних особа које добро познају дете, тумаче и реагују на његове поруке, омогућавају детету да изрази себе, своје намере и да се слободно игра и истражује. То истовремено детету даје сигурност за упуштање у шири спектар односа и активности са новим особама и у новим ситуацијама. Континуитет нарочито добија на значају током ситуација када дете ступа у нова окружења као што је нпр. полазак у јасле/ вртић, прелазак из јаслица

у вртић или из вртића у школу. У том смислу, деци је неопходно да преласком у нову средину имају ослонац у ономе што им је блиско и познато: „да нову средину упознају са особом за коју су везана и у коју имају поверење; да се сусрећу са искуствима која су блиска њиховом породичном животу и култури; да су окружена познатим предметима; да им нови одрасли показују да су она важна и да им посвећују индивидуализовану и персонализовану пажњу; да имају прилику да изразе своја осећања и страхове и деле са другима своје искуство породичног живота у новој средини“ (Osnove programa predškolskog vaspitanja „Godine uzleta“, 2018: 17).

Партиципација или учешће значи учествовање у процесу размене, кроз који се изграђује заједничко значење у односима узајамног уважавања и подстицања аутономије. Уважавање детета као активног субјекта који партиципира у сопственом васпитно-образовном процесу подразумева његово активно учествовање у процесу доношења одлука, кроз уважавање дечијег мишљења и поделу моћи (Alderson 2008; Christensen i James 2008; наведено према: Klišanić i Vrsalović Nardelli, 2021a). Уважавање перспективе детета у процесу његовог учења подразумева веома суптилан васпитни приступ васпитача, заснован на добром разумевању детета, прихватању његових мисли као и постојећег знања и разумевања. Такав васпитни приступ заснива се на прихватању тезе да је дете способно да конструише ваљана мишљења о свету и себи, да се дететово познавање света око себе разликује од знања одраслих, али није инфериорно у односу на знање одраслих и да увиди и перспективе детета могу помоћи одраслима да боље разумеју дечја искуства (Slunjski. i Petrović-Sočo, 2011). Приступ којим се деци омогућује истраживање и партиципирање у сопственој васпитно-образовној пракси подиже степен аутономије и развија креативност и сараднички однос.

Да би се дете осећало сигурним, имало континуитет искустава и односа и могућности активног учешћа, неопходно је да васпитач ствара односе засноване на: властитој укључености, одржавању баланса и уважавању детета (Osnove programa predškolskog vaspitanja „Godine uzleta“, 2018). Стога се улога васпитача у контексту установа раног и предшколског васпитања и образовања може сматрати кључном, ако се има у виду да је он тај који је у свакодневной друштвеној интеракцији са дететом и целим својим бићем у великој мери утиче на њега (Лазих и Цолић , 2017). Из тог разлога, интеракција у односима између детета и одраслих особа требала би поштовати глас детета, бити обележена слушањем детета и уважавањем његовог мишљења, те му на тај начин омогућити пуну партиципацију у средини у којој живи. Сходно томе у креирању васпитно-образовног процеса у фокусу би увек, требала да буде активност детета.

Просторно-материјално окружење као одраз квалитетних односа

Квалитет односа у установи повезан је са филозофијом, визијом и стилем вођења установе. Организација установе, видљива у креирању просторно-

материјалног контекста, пројекција је међуљудских односа-интеракција деце и одраслих, као и деце међусобно. Просторна, односно физичка димензија коју чине организација и распоред простора, материјала и разних играчака утиче на квалитет и учесталост друштвених интеракција и утиче на атмосферу у установи. Самосталност, интеракција и кретање су три основна захтева која простор треба да испуњава, како би свој деци омогућио максималан индивидуални и групни раст и развој (Klišanić i Vrsalović Nardelli, 2021b). Физичко окружење (просторно-временска организација) на директан начин обликује положај детета у програму, а односи који проистичу из физичког окружења и којима се истовремено обликује физичко окружење чине непосредну средину за учење (Osnove programa predškolskog vaspitanja „Godine uzleta“, 2018: 26). Физичко окружење се може схватити „као трећи васпитач“ и треба да омогући истраживање, експериментисање, стваралаштво и разноврсне односе.

Важан предуслов квалитетног физичког окружења јесте да буде подстицајно. Подстицајно окружење је сваки простор у којем се одвија васпитно-образовни рад, где деца и одрасли уче, стичу нова знања и искуства. Подстицајно окружење је „богато опремљен простор“ који дете, у сарадњи са осталима (вршњацима и одраслим особама) подстиче на истраживање „света“ који га окружује, учи се односу с другима и постаје социјално и емоционално добро „прилагођена“ особа, која је у могућности да успостави задовољавајуће односе са својим окружењем (Vukić, 2012).

Богато и подстицајно просторно и материјално окружење многи савремени аутори сматрају неизоставним предусловом за квалитетно учење и свеобухватан развој ученика. Његов значај у процесу учења уочили су и истакнути педагози попут Марије Монтесори, Рудолфа Штајнера, Целестина Фреинеа и многих других, који су стварањем оваквог окружења омогућили детету активну позицију у процесу учења и одрастања. У добро структурираном окружењу са материјалима, прибором и играчкама, развија се позитивна комуникација између деце и ствара се подстицајна атмосфера за раст и развој. Свакодневним истраживањем околине дете се сусреће са новим стварима које повезује са ранијим искуством и на тај начин конструише сопствени смисао. Учење се увек остварује у интеракцији са физичким и друштвеним окружењем, односно у активној манипулацији објектима и интеракцијским односима са вршњацима и одраслима.

Савремене предшколске установе и високо мотивисани и компетентни васпитачи користе различите ресурсе за обогаћивање амбијента који произилази из пажљиво креираних партнерских односа са породицама деце која је похађају, али и са локалном заједницом. У савременим предшколским установама васпитачи и родитељи раде у партнерству са заједничким задатком да створе занимљиво и пријатно место за учење и забаву деце предшколског узраста. Квалитет материјалног окружења од пресудног је значаја у овом задатку, па се предшколске установе, између осталог, ослањају и на локалну заједницу, користећи све расположиве ресурсе да оплемене своје просторе. Заједница директно, а преко породице индиректно, обликује услове и начине одрастања

малог детета. За дете је заједница пре свега његово непосредно окружење-породица, суседство, родбински систем, вртић и друге установе и институције које оно посећује и у њих се укључује, попут дома здравља, продавнице, отворених простора (парк, игралиште, двориште), играонице, библиотеке, позоришта за децу (Osnove programa predškolskog vaspitanja „Godine uzleta“, 2018: 30).

Оријентација предшколске установе ка локалној заједници јача и њену улогу у заједници у којој се налази, јер се повећава видљивост и препознатљивост предшколских програма који се нуде деци најмлађег календарског узраста. У контексту чињенице да родитељи све више бирају предшколску установу на основу њеног квалитета и мноштва програма које нуди, повећава се и значај подизања свести о потреби повезивања са локалном заједницом. Материјално окружење, дакле, није само оно које васпитач ствара у оквиру васпитне групе у којој ради, нити је само оно унутар конкретног објекта или у свом дворишту. Материјална средина представља град или место у коме предшколска установа ради, као и све њене факторе. Повезивањем предшколске установе са локалном заједницом, поред богатства материјалног окружења, детету се отвара могућност да постане свесно своје улоге у тој заједници.

Вршњачке интеракције као важан део квалитетних односа

Односи који се граде у детињству веома су важни за децу, иако се разликују од односа које развијају одрасли. Деца су друштвена бића која воле игру и дружење, те је за дете веома важна могућност да оствари интеракцију са вршњацима, млађом и старијом децом, да учествује у заједничким активностима и изграђује пријатељства. Кроз заједничке практичне животне активности и игру са вршњацима деца предшколске доби уче једна од других како да деле, како да разумеју и узимају у обзир потребе и очекивања других и уважавају туђе мишљење и становиште, како да контролишу властите импулсе и разрешавају конфликте. Осим тога, кроз односе са вршњацима деца преиспитују властити идентитет, уочавају снагу и слабости код себе и других, преузимају нове улоге и одговорности и развијају осећање припадања и прихваћености (Pavlović Brenesalović, Krnjaja, 2017, наведено према Pavlović, 2019).

Припадност вршњачкој групи неопходна је за успостављање здравих друштвених односа. Вршњаци представљају извор подршке и изазова и дете мора научити да интегрише припадништво вршњачкој групи (да следи, прихвата, сарађује, усаглашава се, поштује правила) са другим аспектима вршњачких односа, као што су: такмичење, преузимање вођства и разрешавање конфликта. Односи са вршњацима су кључна компонента адаптације у детињству, јер се кроз њих развијају капацитети саморегулације и блискост и разумевање других (Osnove programa predškolskog vaspitanja „Godine uzleta“, 2018: 28).

У предшколском периоду деца морају развити способност сарадње са вршњацима да би била прихваћена. Заједничка игра, дружење и учење у том узрасту изузетно су важни за друштвене односе у одраслом добу. Из тог разлога

важно је усмерити пажњу на социо-емоционални развој и помоћи деци да унапреде своју социјалну компетенцију и развију сарадничке односе, како са вршњацима тако и са одраслима. Учешћем у стварању подстицајног окружења и радом на пројекту кроз друштвене игре, искуствене посете и изворе знања, деца постају свесна разлика, вредности и потреба других.

У *Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“* (2018) наглашено је да деца кроз односе у вршњачким интеракцијама треба да „уче једна од других да деле: како да учествују у реципрочним интеракцијама (нпр. давању и примању, чекању на ред); како да разумеју и узимају у обзир потребе и очекивања других и уважавају туђе мишљење; како да контролишу властите импулсе и разрешавају конфликте; преиспитују власитити идентитет, уочавају снаге и слабости код себе и других, преузимају нове улоге и одговорности; стичу искуство различитих улога, од улоге вође до следбеника и посматрача; стичу искуство опробавања и преузимања ризика, прављења грешака и суочавања са њима; истражују своје теорије о свету, изграђују свест о постојању других перспектива; развијају дискусије и дијалог, уче да разумеју и уважавају туђе становиште, да користе аргументацију и преговарају; уче да постављају хипотезе и питања и да развијају заједничке идеје, да превазилазе датости и генеришу нова питања, преиспитују, артикулишу идеје, мишљења и становишта, планирају и осмишљавају сврховиту комуникацију; развијају осећање припадања и прихваћености; осећања емпатије и моралност; пружају подршку и помоћ вршњацима којима је потребна; развијају пријатељства и добијају емоционалну подршку у новим ситуацијама и када се суочавају са проблемима“. Улога васпитача је да подржава развијање вршњачке заједнице у организационом смислу, затим промовисањем позитивних интеракција међу децом, развијањем групног идентитета и кроз дијалог, покретањем разговора о важним темама међуљудских односа.

Закључак

Савремени приступи васпитању и образовању деце у институционалном контексту заснивају се на успостављању поштовања и реципрочних односа између одраслих и деце. Питање односа је комплексан феномен, баш због тога што се кроз њега остварује интеракција људи у одређеном контексту. Човек, као сложено биће, не може у потпуности да спозна себе без интеракције са другима. Он од најранијих дана припада одређеној друштвеној групи, најпре у породици, затим у вртићу, школи, послу. Из тих разлога су једна од најзначајнијих карактеристика у окружењу сваког детета управо људи, са којима дете остварује блиске односе: родитељи, старатељи, васпитачи, браћа и сестре, вршњаци итд., који дају смисао и усмеравају искуства детета и на различите начине га уводе у културне праксе, стицање вештина и начине комуникације, сарадњу, преговарање и превласт у заједничким активностима, као и укључивање у заједничку игру и стваралачки процес.

Због функције и природе васпитно-образовног процеса у предшколској установи, изузетно је важно какви се односи успостављају између свих актера који учествују у васпитно-образовном процесу, што је у раду представљено. Предуслов за стварање и развијање квалитетних односа у предшколској установи јесте успостављање и развијање сарадничких и партнерских односа, који се базирају на поверењу, интеракцији, разумевању, подстицајном и стимулативном окружењу. Да би се остварило квалитетно васпитање и образовање, неопходно је успостављање партнерских односа са родитељима, што води бољем разумевању детета и његових потреба, као и компетентности родитеља. Поред тога, важан однос у контексту предшколске установе јесте однос вршњака и вршњачких интеракција. Дете поласком у предшколску установу остварује не само односе са другим одраслим људима, већ и са другом децом истих или сличних година. Осим тога, неопходно је обезбедити атмосферу сарадње и партнерства и са другим одраслима укљученим у васпитно-образовне активности предшколске установе, као и партнерство са локалном заједницом у ужем и ширем смислу.

Квалитетни односи на свим поменутиим нивоима деци теба да обезбеде могућности да истраже своје претпоставке и задовоље радозналост кроз интеракцију са физичким и социјалним окружењем, кроз сарадњу са вршњацима и другим одраслима који проширују њихово учење. Само кроз синергију оваквих односа може се обезбедити квалитет за успешно учење, развој и добробит детета.

Литература

1. Vujičić, L. (2008) Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojnoobrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 7-21.
2. Rajić, M., i Mihić, I. (2018). Kvalitet odnosa vaspitača i dece sa smetnjama u razvoju. U: Đević, R., i Gutvaj, N. (ur.): *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 143-163.
3. Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju.
4. Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (ur.): *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (стр. 133–150). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta i UNICEF.
5. Pavlović, A. (2019). Vršnjački odnosi na predškolskom uzrastu i uslovi podsticanja pozitivne vršnjačke interakcije. *Pedagoška stvarnost*, God. 65, Br. 2, 145-155.
6. Osnove programa predškolskog vaspitanja „Godine uzleta“. U: Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 27.
7. Крњаја, Ж., & Павловић Бренеселовић, Д. (2014). Смернице за израду основа програма предшколског васпитања усмереног на односе. *Педагогија*, 69(3), 351–360.
8. Краварушић, В. Б. (2022). Дилеме око домета пројеката у развијању кључних образовних компетенција деце предшколског узраста. *Синтезе - часопис за педагошке науке, књижевност и културу*, 22, 11-28. Преузето са: <https://doi.org/10.5937/sinteze11-41681>

9. Марковић, М. Р., Станисављевић Петровић, З. Ч., & Мамутовић, А. С. (2020). Укљученост родитеља у рад предшколских установа. *Иновације у настави - часопис за савремену наставу*, 33 (3), 111-123. Преузето са: <https://doi.org/10.5937/inovacije2003111M>
10. Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali princ.
11. Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., & Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Преузето са: https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2021/07/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf
12. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica-Zagreb: Persona s p.o.
13. Maleš, D. (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
14. Лазић, С. Т., & Цолић, В. Ђ. (2017). Контекстне димензије у јаслама виђене очима будућих васпитача. *Настава и васпитање*, 66(1), 129-142. Преузето са: <https://doi.org/10.5937/nasvas1701129L>
15. Klišanić, A., Vrsalović Nardelli, I. (2021a). Participacija djece u kreiranju prostora unutar vrtića. U: Višnjić-Jevtić, A. Galinec, M., & Biškup, H. (Ur.): *Zajedno rastemo - suradnički odnosi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju* (168-174). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Čakovec: Dječji vrtić „Cvrčak“.
16. Klišanić, A., Vrsalović Nardelli, I. (2021b). Suvremeno shvaćanje djeteta unutar institucijskog konteksta u Hrvatsko. *Krugovi detinjstva-časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva*, God. 9 Br. 2, 39-52.
17. Brajša-Žganec, A., i Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16 (3 (89)), 477-496. Преузето са: <https://hrcak.srce.hr/19080>.
18. Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132. Преузето са: <https://hrcak.srce.hr/99897>.
19. Slunjski, E., i Petrović-Sočo, B. (2011). Rekonceptualizacija kurikula ranog odgoja i građanske kompetencije djeteta. *Croatian Journal of Education*, 13 (3), 88-116. Преузето са: <https://hrcak.srce.hr/77308>.

Tatjana P. Kompirovic

RELATIONAL PEDAGOGY: DEVELOPING QUALITY RELATIONSHIPS
CHILDREN, PARENTS, EDUCATORS AND THE LOCAL COMMUNITY

Summary

For the successful and purposeful functioning of a preschool institution, communication and cooperation between all members of its team is necessary. Due to the function and nature of the educational process in preschool institutions, it is extremely important what kind of relationships are established between all members of the preschool collective, both in terms of employee relationships: directors ↔ professional associates ↔ teachers, and also in the relationships of all participants of institutional preschool education and education and children, but also the relationships between the children involved in the educational process, that is, the relationship between all subjects of the preschool institution and parents, as well as the narrow and wider local community. Quality relationships are important for creating a positive, stimulating and creative atmosphere in educational work with preschool children, and they are necessary and crucial in creating a positive climate and culture of cooperation at the level of the entire preschool institution. The culture of a preschool institution is recognized precisely by the mutual relations of people, their joint work, the management of the institution, the organizational and physical environment, and the degree of focus on learning and research. At the same time, it contributes to the quality of life and learning, both for preschool children and for all participants in the educational work at the institution. The child is constantly growing and learning, and creates a certain image of relationships by first observing the parents and the immediate environment, and when he arrives at the preschool institution, he begins to independently establish a special type of relationship with his peers and his teachers. In that one new contextual framework, different from the family one, the child needs help and guidance, in order to better understand and understand this very important type of relationship. Building good relationships, filled with support and warmth, for the child brings a feeling of happiness, satisfaction, belonging and acceptance. For this reason, one of the most important tasks of a preschool institution should be focused on creating a stimulating environment, both for preschool children's learning, and on creating positive interactions in the relationship between educators and children, as well as between children, encouraging children's participation and creating positive experiences. For the stated reasons, the goal of this work is to point out the importance of developing and building quality relationships between preschool institutions, educators, professional associates, parents, children and the social environment, to understand it, and to draw attention to ways of encouraging the development of relational competencies.

Key words: relational pedagogy, relationship pedagogy, communication, interaction, preschool institution, educators, parents, children, local community.

Др Даница Столић³
Институт за дечју књижевност
Београд

373.2
37.091.33-028.17-053.4
159.922.72:81'233-054.3

НОВЕ ОСНОВЕ ПРОГРАМА И ДЕЧЈЕ ГОВОРНЕ ИГРЕ

Апстракт: У фокусу овог рада су *Основе програма предшколског васпитања и образовања* (2019) и говорне игре које се могу организовати на нивоу предшколства. Највише пажње дато је организованим и осмишљеним говорним играма, пре свега лексичким. Такође, кратко се размотри питање игре као феномена постојања, са посебним освртом на Финкеову филозофију игре. Од говорних игара заступљене су: Исто, слично и различито значења речи, као и Лексички кругови (скупови).

Кључне речи: Основе програма, деца, вртић, говорне игре

Увод

У вези са *Основама програма предшколског васпитања и образовања* (2019)⁴ најпре се уочава инсистирање на усавршавању у раду које мора бити у складу са брзим променом у свеколиким развојним околностима савременог доба. Остати изван њих, значи бити изолован и радити у застарелим оквирима развоја. О томе запажамо овакво размисљање:

„Изолација васпитача у оквиру групе биће замењена интензивним радом у тиму; посветиће све више времена припреми, евалуацији улазних тачака, планирању развоја и његовом праћењу и резултатима. Међутим, његов професионални развој мораће да се одвија у континуитету током његовог професионалног рада“ (Vonta 2009: 46).⁵

Друга важна чињеница јесте инсистирање на игри као обележју детињства, игри која је према начину подржавања подељена на: Отворену, Проширену и Вођену. У тој подели не налазимо неке посебне иновације у,⁶ с обзиром на то да је одувек у вртићима игра и потреба деце за игром имала

³ danicastolic@gmail.com

⁴ Примећујемо да нема довољно научних и стручних разматрања у вези са новим *Основама*. Овде препоручујемо студију др Весне Краварушић: ДИЛЕМЕ ОКО ДОМЕТА ПРОЈЕКТА У РАЗВИЈАЊУ КЉУЧНИХ ОБРАЗОВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА, *Синтеза*, 2022, бр. 22, стр.11-28.

⁵ „Osamljenost pedagoga znotraj oddelka bo zamenjalo intenzivno delo v timu; vse več časa bo posvetil pripravi, ocenjevanju vhodnih točk, načrtovanju razvoja ter njegovemu sledenju in rezultatom. Njegov strokovni razvoj pa

bo moral potekati kontinuirano ves čas njegovega strokovnega dela. (прев. Д. Столић)

⁶ Уочава се донекле термилошка прецизност и детаљнија подела.

највећи значај. Потреба деце за игром је темељ живота сваког детета и основно је обележје детињства.

Игровни метод или метод игре васпитачи одувек упражњавају и користе ове две синтагме, а и неке друге, сличне, равноправно, када желе да опишу начин рада са свим предшколским нивоима и у свим васпитним групама.

Васпитачи су увек поштовали околност да дете учи играјући се, путем игре, на игровни начин, самостално или у вођеној игри, када васпитач буде ван игре, само је усмерава и каналише, или је пак сам учесник игре. У том смислу не уочавају се знатне иновације, осим можда више истицања неопходности на развој деце уз игру и појачаног инсистирања на игри.

Игра као феномен постојања

Колико је игра важна у одрастању деце и чини опште добити за њих указивали су многи научници. Неки од њих мисле да она никада не престаје, да се повремено модификује и да је примерена и за одрасле, односно саставни је део живота: „...готовост човека да често у њу уложи више него у збиљу“ (Марић 1968: 188).

Еуген Финк у својој обимној студији *Основни феномени људског постојања*, игру дефинише и одређује као важан сегмент у животу човека, чему посвечује неколико упечатљивих студија: „Смисао бивства и устројство бивства људске игре“, „Игра као фундаментална црта нашег постојања“, „Двоструко саморазумевање људске игре – непосредност живота и рефлексije“, „Свеобухватна структура игре“.

Такође, Финк види машту као потребу човекову без које би постојање било неутешно, додајући: „Иако се провлачи кроз сва подручја људског живота, она на привилегован начин станује у игри“ (Финк 1984: 292). Затим наглашава истину колико је игра примерена пре свега најмлађима којима је суштински и најважнији део детињства: „Само је детету још дозвољено да живи у игри, у ведрој безбрижности да проводи сате, да проћерда време. Дечја срећа, њихово блаженство игре је кратко, један период нашег времена кад имамо времена...“ (исто: 294), додајући: „На детету и на уметнику обелодањује се најјасније контуре игре као стварајућег, творећег опхођења са могућностима које се развијају“ (исто: 342).

Финк мисли да се неправедно потцењује: „Игра деце се потцењује када се означава као пука игра подражавања, која долази до вредности приказивања уколико подражава смислени живот одраслих, уколико је при том увучена у накнадно миметички однос“ (исто: 345).

Организоване језичке игре

Осим безбрижне игре деца треба да се играју речима, да на тај начин уче говор, увежбавају изговор тешких гласова и кластера, да успостављају говорну интеракцију, богате речник и сл.

Зато са децом треба што више разговарати, како у породици, тако и у вртићу. Иначе, деца предшколског узраста говор уче слушањем старијих и међусобно. Управо зато, васпитачи са децом треба што више да разговарају и да их подстичу на говор, како на дијалог, тако и на полилог, без обзира што ће ово неком зазвучати неумесним. Деца често причају у глас, „хорски“, али то је за њихов узраст прихватљиво, па без обзира на буку коју стварају, то им треба омогућити. Тако, без се устезања и срама она се ослобађају треме, страха да ће их неко исмевати, рецимо због оштећеног изговарања неког гласа и сл. Посебно то важи за интровертну децу која тешко самостално говоре, али охрабрена групом и она проговарају кад сви причају... Такође, треба нагласити да дигитална благодет с једне стране пружа доста могућности у развоју, посебно када се стручно и организовано примењује, а с друге стране може много одузети у општем развоју деце, нама се чини, посебно у говорном, зато се у вртићким групама мора све више инсистирати на говорне размене и на правилан развој говора деце предшколског узраста.⁷ При томе треба поштовати све развојне фазе у говору детета и уочавати и отклањати на време неповољне околности. У том смислу у овом раду се посебно осврћемо на лексичке игре које сматрамо корисним за примену у вртићу са децом свих узрасних група.

Исто, слично и различито значења речи

Иако користе речи, деца не разумеју сву сложеност односа у семантици на начин како то чине и разумеју одрасле особе. Усвајање нових речи и повезивање са њиховим значењем, односно разумевање речи је дуг и сложен процес. У том процесу дете често речи чује и разуме на свој начин, стварајући различите неологизме, понекад и на праве кованице.

Своју праву вредност речи добијају тек када се ставе у неки однос са другим речима и када им се противставе по сематичком кругу. Тачније, односе у значењу речи деца најбоље схватају када се она доведу у контекст истог, сличног или различитог значења. Увођење ових релација између речи налази се у основи мисаоних процеса, па омогућава решавања проблема и поступке сазнавања, потом остварује могућност откривање начина на који деца користе и диференцирају семантичке односе истог, сличног и различитог, што зависи од неколико битних ситуација: од нивоа на којем се формирају и усвајају појмови уопште; од тога колико су деца способна да праве разлике између битних и небитних особености и одлика; од тога колико су у стању да уочавају заједничка и различита својства предмета и појава.

Да би се односи на нивоу истог, сличног и различитог остварили у циљу разумевања речи и њихових повезаности и са намером богаћења дечјег речника,

⁷ Овде се упућује на књига ауторке *Vladimire Velički. Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru. Zagreb: Alfa, 2013*, где се инсистира на свакодневном организованом причању прича у вртићким групама. Препоруке се односе и на говорне размене и причање унутар породици.

неопходно је организовати низ лексичких игара. Не треба посебно наглашавати да се сви видови учења на нивоу предшколства остварују путем игре, односно игровном методом рада.

Игре хомонима, у којима се полази од истих речи са различитим значењима, треба најпре започети од звуковне стране речи, зато што фонетска особеност речи буде прво опсервирана код деце, али не и одмах прихваћена.

Некада је тешко разлучити хомониме од полисемних речи: „А ако се различита значења оваквих речи ипак видљиво сродна, тј. изведена из заједничког основног значења, најчешће путем метафоричног преноса, то није хомонимија него полисемија или вишезначност“ (Бугарски 2003:212).

Као примере Бугарски наводи неколико речи полисемног карактера: Лист на грани, у књизи, врста рибе, или реч крило: птице, авиона, прозора. С обзиром на то да полисемна значења речи предшколцима непојмљива, очекује се да они у вежбама и полисемне речи окарактеришу као хомонимне, односно речи истог облика и различитог значења.

Најчешћи пример са којим се сусрећемо када су у питању хомоними је реч коса. Она има више различитих значења, као што су: длаке на глави, женско име, пољопривредно оруђе, падина. Јасно је да није једноставно са децом предшколског узраста узимати овај пример, јер је оптерећен семантиком речи пољопривредна алатка, која би се могла путем демонстративне методе регулисати и објаснити и речи падина, као коса линија и сл.

Мислимо да се сви видови лексичких игара, као и осталих, пре свега фонетских, лакше реализују путем стихова, будући да су они сублимиран доказ примењивости различитих стилских могућности, затим се лакше уочавају због краткоће стихова, док се у прозном тексту, макар он био и веома кратак, у реченичном низу губи могућност уочавања синонима, антонима, хомонима и њима сродних речима.

Дефиницију синонима преузимамо такође од Прћића, који запажа следеће: Одражавајући у основи, различитост у смисловима дела ванјезичке стварности, а потом и дела лексикона који је одсликава, синонимија оличава истоветност најмање две лексеме (Исто: 124)

Прћић даље разматра питање непотпуне синонимије која је усредсређена на истоветност дескриптивног значења, односно смисла и денотације, па је названа дескриптивном синонимијом. Разматрају се и питања потпуне синонимије, мада се о апсолутној синонимији тешко може говорити, с обзиром на то да сваки синоним у себи крије своју посебност, односно различите контексте својих јављања. Али, када су у питању вежбе синонима са децом предшколског узраста увек треба имати на уму денотативно значење, односно дескриптиву синонимију.

Поред овога, у датом низу припадају истој категорији речи: певач, појац, солиста – именице, бојати се, плашити се, ужасавати се – глаголи, го, наг, обнажен, голишав – придеви и сл. Веома је битно приметити да синонимија не поредставља однос између речи као форме, него семантички однос, често и контекстуални.

Антоними могу бити веома занимљиви деци предшколског узраста с обзиром на то да најпре уочавају изразиту супротност у речима. Продуктивни су и деца радо прихватају да се играју, тражећи супротну реч од задате. Бугарски дели антониме на неколико група: прави, допунски, релациони. Међутим, када су предшколци у питању, то се разликовање не мора испоштовати, нитије то нужно, сви се антоними могу свести под једну категорију, у исту семантичку и појмовну раван.

Добар пример који може послужити као језички предложак за препознавање антонима је песма о аждаји из ибирке *Још нам само але фале Љубивоја Ршумовића*. Погодне за увежбавање антонимије могу бити следеће говорне игре: Реци речи супротног значења; Пронађи пара; Шта је на овој слици супротно? Повежи линијама.

Лексички кругови (скупови)

Ми мислимо да се са децом предшколског узраста могу стварати семантички лексички кругови и по другим принципима. Рецимо, од речи којима се означава умањени појам (умањенице) и речи којима се означава увећан појам и сл. Појаву деминутива и аугментатива деца уочавају, посебно имају језичког осећања за деминутиве, с обзиром на то да и сама користе у свом говору ове изразе, па и одрасли им се често тако обраћају.

У истраживачком раду „Говорна адаптација одраслог у општењу са децом“ закључује се: „У оквиру семантичких адаптација констатовали смо (као и многи други аутори који су испитивали говор одраслих упућен деци у другим језицима) у говору посматраних одраслих велики број деминутива (прстић, креветић, ножица, мишић, главица, маченце, Тањушка, Сарица, Владица...) и хипокористика (мама / мајка, сека / сестра, лане / луче, сунце, душо, пиле, маче, меда, зека, куца...)“ (Јоцић 2006:54). Такође, овај научник примећује да и говор васпитача подлеже адаптираном говору, па је инвентар лексичких категорија у којима се остварује адаптирани говор веома разуђен. Овај тип адаптација могу се упражњавати са децом најмлађег предшколског узраста.

Лексички скупови за предшколце могу се реализовати и према тематским одређењима. Зада се једна тема за коју се налази што већи број речи. Од тема које су на различитим узрасним нивоима предшколаца примерене могу бити: Породица, имена људи, храна, одећа, обућа, музички инструменти, цвеће и сл.

Закључак

Оводе су разматране само неке могућности које повољно утичу на развој говора деце предшколског узраста, а понајпре на богаћење њиховог речника. Осим тога, уочава се успостављање корелација између развијања речника и семантичких рекреација, као и граматичких пардигми, а све се реализује на игровни, неусиљен и спонтан начин.

Такође, развијањем и богаћењем речника у најширем смислу остварује се квалитетнија комуникација између васпитача и деце, као и међусобна комуникација деце. Унапређивање говорног општења прогресивно ће се развити уколико се богаћење дечјег речничког фонда константно реализује путем разноврсних лексичких игара. Васпитачима стоје на располагању разноврсне препоруке већ осмишљених језичких игара које они дакако треба да користе, с обзиром на то да то им унапређују и обогаћују рад са децом. Али, то никако не значи да се васпитачима укида њихова инвентивност. Напротив, васпитачи могу и треба што више сами да осмишљавају и припремају све типове језичких игара.

Литература

1. Бугарски, Р. (2003). *Увод у општу лингвистику*, Београд: Чигоја.
2. Виготски, Л. С. (1977). *Мишљење и говор*, Београд: Полит.
3. Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica.
4. Ивановић, А. (1977). *Значење речи*, Београд: Савез извиђача Србије
5. Јоцић, М. (2006). *Језик, комуникациј, развој*, Нови Сад: Дневник.
6. Краварушић, В. ДИЛЕМЕ ОКО ДОМЕТА ПРОЈЕКТА У РАЗВИЈАЊУ КЉУЧНИХ ОБРАЗОВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА, *Синтеза*, 2022, бр. 22, стр.11-28.
7. Марјановић, А. (1984). *Развој и значење речи*, Београд: Просвета.
8. Малрије, Ф. “Психолошки аспекти формирања реченице код детета“, у зборнику: *Развој говора детета*, приредила Нада Игњатовић - Савић, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства, 1985, стр. 127-219.
9. Милатовић, В. (2009). *Методика развоја говора*, Београд: Учитељски факултет.
10. Марић, С. (1968). „Игра и збоља“, *Гласници апокалипсе*, Београд: Полит.
11. *Основе програма предшколског васпитања и образовања*, „Године узлета“, Просветни преглед, Београд, 2019, 184-208.
12. Novović, T. KURIKULARNI MODELI U PREDŠKOLSKIM SISTEMIMA – KOMPATIVNI ASPEKTIR, *Krugovi detinjstva*, 2022, br. 2, 30-47.
13. Прћић, Т. (2008). *Семантика и граматика речи*, друго, допуњено издање, Змај, Нови Сад.
14. Финк, Е. (1984). *Основни феномени човековог постојања*, Београд: Полит..
15. Фуко, М. (1971). “Говор и човјеково биће“, *Ријечи и ствари*, Београд: Полит.
16. Малрије, Ф. “Психолошки аспекти формирања реченице код детета“, у зборнику: *Развој говора детете*, приредила Нада Игњатовић - Савић, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства, 1985, стр. 127-219.
17. Velički, V. (2013). *Pričanje priča - stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru*. Zagreb: Alfa.

Даница Столић

НОВЫЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ И ДЕТСКИХ РЕЧЕВЫХ ИГР

Резиме

В центре внимания данной работы – *Основы программы дошкольного образования* (2019) и речевые игры, которые можно организовать на уровне дошкольного образования. Наибольшее внимание уделялось организованным и оформленным речевым играм, прежде всего лексическим. Также кратко обсуждается вопрос игры как феномена существования, уделяя особое внимание философии игры Финке. Среди речевых игр репрезентативными являются: Одинаковые, схожие и разные значения слов, а также Лексические круги (наборы).

Ключевые слова: Основы программы, дети, детский сад, речевые игры.

1.

Весна Т. Шапоњић¹

373.2.016:004(497.11)

Катарина З. Мићић¹

316.774:373.2.011.3-051(497.11)

Марија Т. Белензада¹

Биљана Д. Којовић¹

Министарство просвете, науке и технолошког развоја

Београд

СПРЕМНОСТ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА И ПРАКТИЧАРА ЗА УПОТРЕБУ ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА¹²

Резиме: Употреба дигиталних технологија на предшколском узрасту и развој дигиталних компетенција код деце подразумевају и континуирано унапређивање дигиталних компетенција васпитача и других практичара. Дигиталне компетенције добијају посебан значај у контексту актуелне пандемије с обзиром на значајно премештање дела праксе у дигитално окружење. Циљ овог истраживања био је сагледавање тренутног нивоа дигиталне развијености предшколских установа, односно дигиталних компетенција васпитача, стручних сарадника и директора (практичара). Електронски упитник попунило је 1560 практичара. Резултати указују да испитаници махом оцењују да су самостални у употреби основних дигиталних алата, али им је потребна додатна подршка за коришћење алата за непосредан рад са децом. Мада је мање од половине испитаника похађало обуке за развој дигиталних компетенција, већина њих исказује позитиван став према примени дигиталних технологија у раду, те спремност да похађа ове обуке. Показује се потреба за даљим развојем знања практичара у домену безбедности употребе технологије, као и за планирањем опремања установа и обука за максимизацију употребе дигиталне опреме.

Кључне речи: предшколска установа, дигиталне компетенције, дигиталне технологије, практичари, деца предшколског узраста

Увод

Значај дигиталног окружења и савремених технологија и њихово коришћење у непосредном раду са децом су препознати у новој концепцији Основа програма предшколског васпитања и образовања кроз подршку

¹ vesna.saponjic@mpn.gov.rs

¹ katarina.micic@mpn.gov.rs

¹ marija.belenzada@mpn.gov.rs

¹ biljana.kojovic@mpn.gov.rs

¹ Пројекат Инклузивно предшколско васпитање и образовање.

добробити детета. То подразумева истовремено пројектовање циљева на будућност и разумевање шта је добробит за дете сада и овде (Основе програма предшколског васпитања и образовања “Године узлета”, 2018). Поседовањем дигиталних компетенција, васпитач има прилику да примењује и интегрише нове технологије у непосредни васпитно-образовни рад у планирању, посматрању, вредновању и документовању овог процеса у функцији развијања програма и да дигиталне технологије стави у функцију дечјег учења, истраживања и активности, као и да их користи за сопствено стручно усавршавање. Дигиталне компетенције на предшколском узрасту развијају се кроз смислено коришћење дигиталних технологија (ДТ), као оруђа којима се деци омогућава долажење до информација, изражавање и представљање у функцији игре и истраживања. Поред тога, у ситуацији ванредног стања и обавезности поштовања социјалне дистанце услед пандемије Ковид-19, комуникација са децом и породицом и професионално оснаживање у предшколским установама (ПУ) великим делом су премештени у дигитално окружење. Коришћење ДТ је омогућило да се превазиђу изазови који су настали у раду ПУ (непосредни васпитно-образовни рад са децом, комуникација са родитељима, стручно усавршавање), јер су пружиле могућност за отварање нових канала комуникације и за изналажење нових начина за преношење информација, што такође подразумева одређен ниво дигиталних компетенција практичара.

У развоју дигиталних компетенција васпитача важну улогу има и иницијално образовање, и “ако очекујемо да дигиталне технологије дођу до вртића оне треба прво да дођу до школа за образовање васпитача”, те је нужно да курикулум у иницијалном образовању васпитача садржи и модуле који су усмерени на развијање дигиталних компетенција (Sillat, Kollom, & Tamnest, 2017: 1806). Једини начин за квалитетно увођење дигиталних технологија у предшколске установе, како у раду са децом тако и у процесу професионализације је “стратешко планирање развоја дигиталног простора на свим нивоима предшколског васпитања”, а стратешки оквир треба да у обзир узме међузависност нивоа програма, установе и целог система (Павловић Бренеселовић, 2012: 319). Брзина и лакоћа “дигиталне трансформације” зависи и од пријемчивости практичара, а истраживања показују да похађање обука у овом домену, подстиче позитиван однос васпитача према дигиталним технологијама и спремност за даљи развој дигиталних компетенција (Kutluca & Gokalp, 2011).

Циљ овог истраживања је сагледавање тренутног нивоа развоја дигиталне спремности установа, односно васпитача, стручних сарадника и директора предшколских установа и мапирање домена дигиталних компетенција и ресурса у којима је овим практичарима потребно додатно усавршавање и додатна подршка.

Методологија истраживања

Подаци су прикупљени помоћу инструмента сачињеног од скала рангирања и питања отвореног типа који је био у електронској форми. Укупно

1560 испитаника (Табела 1) - васпитача, стручних сарадника и директора (у даљем тексту: практичара) из 25 ПУ које обухватају 190 објеката – попунило је упитник у периоду од 4. до 16. јуна 2020. Селекција установа вођена је принципом репрезентативности у односу на параметре: регион, тип насеља у ком се ПУ налази и величина установе према броју запослених. Електронско попуњавање упитника ограничило је приступ испитаницима који немају приступ онлајн окружењу или немају довољно развијене дигиталне компетенције. Обрада података подразумевала је рачунање дескриптивних статистичких показатеља и коефицијената корелације.

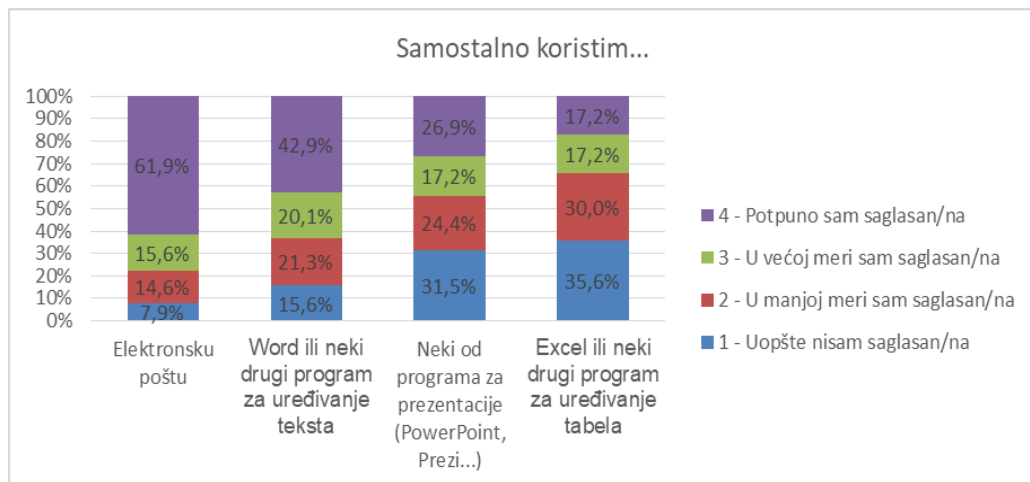
Табела 1: Структура узорка према основним карактеристикама

Zanimanje	Ukupno	Pol		Godine starosti	Godine radnog staža	Tip naselja u kom je objekat		
		Ženski	Muški			Grad	Prigradsko naselje	Selo
Vaspitač	1466 (94,1%)	1449	17	43,3	23	1102	227	137
Stručni saradnik	79 (5%)	76	3	45,6	17,7	73	3	3
Direktor	15 (0,9%)	14	1	53,3	27,9	11	3	1
Ukupno	1560	1539 (98,7%)	21 (1,3%)	44,3	18,3	1186 (76%)	233 (15%)	141 (9%)

Резултати

Самосталност у коришћењу основних дигиталних алата

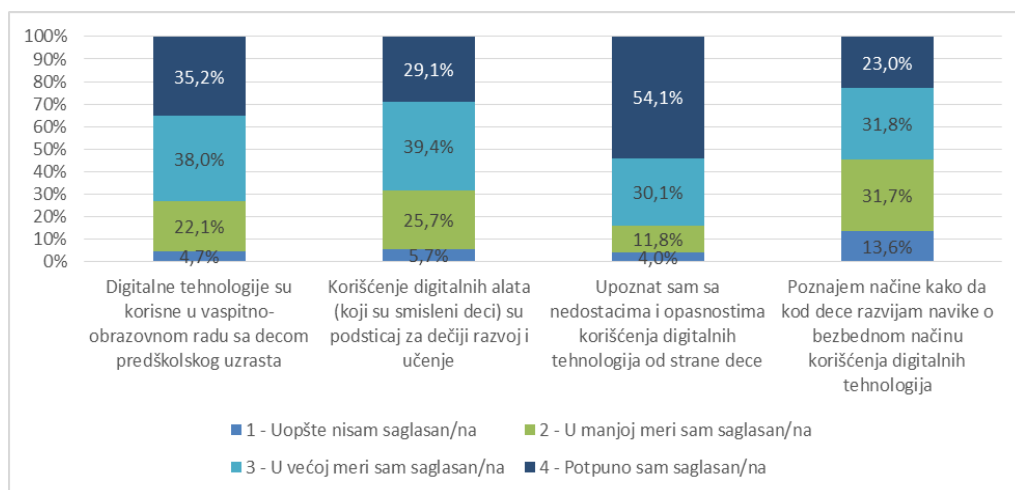
У просеку, око половине испитаника сматра да самостално могу да користе основне дигиталне алате, мада између избора понуђених алата постоје разлике, при чему је утврђена негативна корелација процене самосталности са старошћу испитаника (Графикон 1). Преко 75% практичара у мањој или већој мери самостално користи електронску пошту (корелација са старошћу: $r = -.44$, $sig. < .001$), док је исти случај са преко 60% практичара када је реч о програмима за уређивање текста (корелација са старошћу: $r = -.40$, $sig. < .001$). Значајно мање њих, односно скоро сваки други сматра да у мањој или већој мери може самостално да користи неки од програма за презентације (корелација са старошћу: $r = -.42$, $sig. < .001$). Самопроцена самосталности практичара најнижа је у случају коришћења програма за уређивање табела, за чију се употребу компетентним осећа сваки трећи испитаник (корелација са старошћу: $r = -.37$, $sig. < .001$).



Графикон 1: Самопроцена самосталности у коришћењу основних рачунарских алата

Спремност за примену ДТ у непосредном раду

Резултати показују да око 70% испитаника у мањој или већој мери изражава став да су ДТ корисне у васпитно-образовном раду са децом и да су подстицајне за деџи развој и учење. Када је реч о потребном знању, готово 85% практичара сматра да познају недостатке и опасности коришћења ДТ од стране деце, док тек сваки други сматра да познаје начине како да код деце развија навике о безбедном коришћењу дигиталних технологија (Графикон 2).

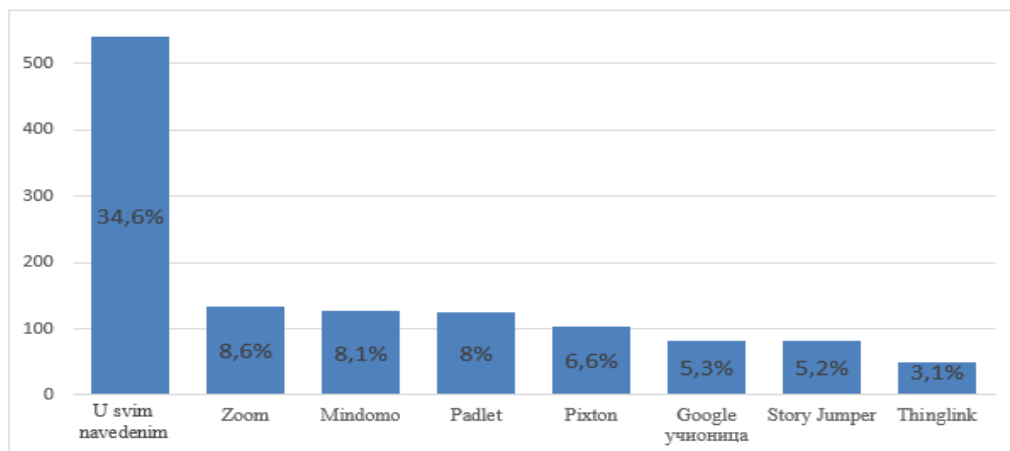


Графикон 2: Став према коришћењу ДТ у непосредном раду

Кроз питања отвореног типа практичари су наводили главне предности и недостатке употребе ДТ у непосредном раду са децом. Међу најчешће наведеним предностима су: богатство садржаја које ДТ нуде у функцији побуђивања дечјих интересовања и креативности и приближавању различитих тема деци, доступност и брзина доласка до потребних материјала, те развој дигиталне писмености код деце. Као најчешће недостатке коришћења ДТ од стране деце издвојили су: одсуство непосредне интеракције, опасност од развијања зависности, провођење превише времена уз рачунар што за последицу има смањивање физичке активности и одвајање од природе, те брига у вези са развојним и физичким последицама од употребе ДТ, као и у вези са безбедношћу и заштитом података.

Потребе за стручним усавршавањем

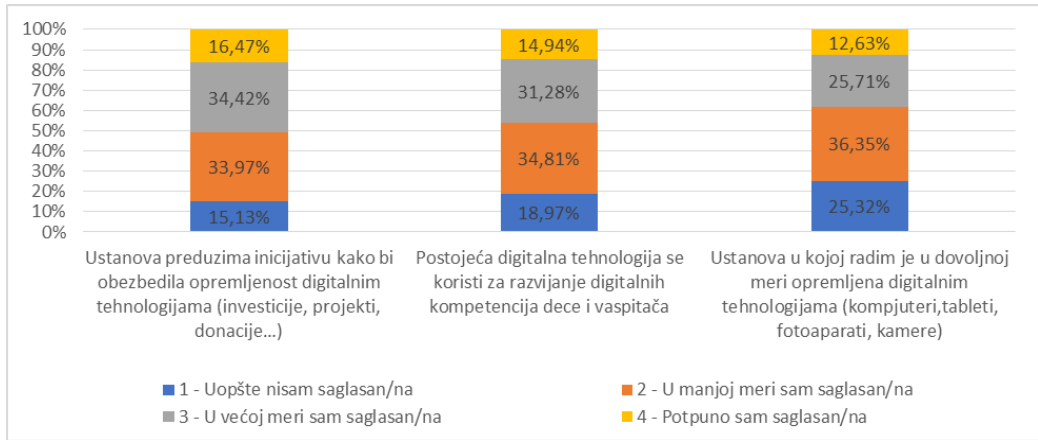
Подаци показују да је мање од 40% практичара учествовало у обукама за унапређење дигиталних компетенција, док готово 90% саопштава да су ради да учествују у овим обукама. Додатно, васпитачи и стручни сарадници су се изјашњавали о потреби за додатном обуком за коришћење неких од најпопуларнијих алата за рад са децом. Нешто више од трећине испитаника процењује да им је потребна обука за коришћење свих наведених алата (Графикон 3).



Графикон 3: Потреба за подршком у коришћењу различитих дигиталних алата

Ресурси установе

Практичари су се изјашњавали о опремљености установа ДТ и употреби постојеће опреме. Више од 60% испитаника изражава став да установа у којој раде није у довољној мери опремљена ДТ, док 50% сматра да установа предузима иницијативу у циљу обезбеђивања ове опреме. Мање од 50% практичара сматрају да се постојећа ДТ користи за развијање дигиталних компетенција деце и васпитача (Графикон 4).



Графикон 4: Реустанове за примену ДТ

Закључак

Самопроцена компетенција практичара за самостално коришћење основних дигиталних алата, али и алата за непосредан рад са децом даје нам смернице за планирање и креирање обука за унапређивање њихових дигиталних компетенција. Налази указују на потребу за пажљивијим диференцирањем нивоа обука, као и да је већини практичара потребно додатно усавршавање у коришћењу алата за непосредан рад са децом и алата за табеларну организацију података. Ове вештине од значаја су у контексту све већег ослањања система на машински читљиве податке у сврху планирања, доношења одлука и евалуација, а посебан значај имају у контексту актуелне пандемије која велики део рада премешта у дигитално окружење.

Налаз да је самосталност за употребу рачунарских програма у негативној корелацији са годинама старости практичара очекиван је с обзиром на периоде реализације иницијалног образовања запослених различите старости и по-степену, иако све већу, дигитализацију друштва. Ипак, овај налаз потврђује претпоставку да је старијим практичарима потребна додатна подршка у овладавању дигиталним технологијама и треба га узети у обзир у процесу планирања обука.

Податак да преко 80% испитаника сматра да имају знање о недостацима и опасностима коришћења ДТ од стране деце указује да практичари у ПУ употреби

технолозија у раду са децом приступају са нужним опрезом. Са друге стране, налаз да тек око половине испитаника сматра да познаје начине како да код деце развију навике о безбедном начину коришћења ДТ сугерише да је ово простор за развој и јачање њихових компетенција, што је и важно због осетљивости ове теме, те је потребно акредитованим програмима обука и интерним стручним усавршавањем обухватити овај домен.

Упркос томе што је мање од половине испитаника похађало обуке за унапређење дигиталних компетенција, охрабрујући је податак да 90% практичара исказује вољу да учествује у овим обукама, као и да постоји позитиван став практичара према употреби ДТ у раду са децом. У циљу развоја дигиталних компетенција практичара, важно је дефинисање концепта/приступа примене ДТ у раду са децом предшколског узраста, као и развијање обука за практичаре у складу са том концепцијом.

Подаци о ресурсима установе указују на недовољну опремљеност ДТ и неједнаку доступност постојеће опреме, као и потребу за улагање средстава у овај домен. Поред тога, практичари су сагласни и са тим да постојећа ДТ није у пуном капацитету искоришћена, што може указивати и на потребу за унапређивањем компетенција, односно знања о начинима употребе.

Ово истраживање омогућило је сагледавање тренутног нивоа дигиталне зрелости установа и даје ослонац за планирање обука и опремања, а служи и као показатељ почетног стања у односу на које ће моћи да се посматрају будућа праћења напретка. Међутим, треба имати на уму могућност да узорком на ком су изведени ови закључци нису обухваћени запослени који су најмање усмерени на ДТ – они са ниже развијеним дигиталним компетенцијама и они који немају приступ дигиталном окружењу. Због тога, као и због тенденције испитаника да дају пожељне одговоре, важно је имати на уму да овде приказани налази вероватно показују стање у нешто бољем светлу него што је то реално случај.

Литература

1. Kutluca, T., & Gokalp, Z. (2011). A study on computer usage and attitudes toward computers of prospective preschool teacher. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(1), 1-17.
2. Основе програма предшколског васпитања и образовања “Године узлета” (2018). Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 16, 2018.
3. Павловић Бренеселовић, Д. (2012). *(Не)постојећи дигитални простор у предшколском васпитању Србије*. У: Д. Голубовић (ур.), Техника и информатика у образовању (стр. 319-325). Чачак: Технички факултет.
4. Sillat, L. H., Kollom, K., & Tammets, K. (2017). Development of Digital Competencies in Preschool Teacher Training. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN17 Proceedings: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies*. (pp. 1806-1813). Barcelona: International Academy of Technology, Education and Development.

Vesna T. Šaponjić
Katarina Z. Mičić
Marija T. Belenzada
Biljana D. Kojović

**READINESS OF PRESCHOOL INSTITUTIONS AND PRACTITIONERS
TO USE DIGITAL TECHNOLOGIES**

Summary

The use of digital technologies at preschool age and developing digital competencies of children undoubtedly involve the continuous development of digital competencies of preschool teachers and other preschool practitioners. Digital competencies have particularly gained significance during the coronavirus pandemic due to the major shift of practice to the digital environment. This research was aimed at taking stock of the current digital readiness of preschool institutions and/or digital competencies of practitioners – preschool teachers, expert associates, and principals. Out of 1,560 practitioners who filled in the electronic questionnaire, most saw themselves as independent and self-reliant when it comes to using basic digital tools, but said they needed support in including the tools in direct work with children. Although less than half of respondents went through the training for building digital competencies, most of them had a positive attitude towards using digital technologies in classrooms, and were ready to undergo further training. What was evident from this research was the need for further development of knowledge and skills of practitioners in the area of safety in the digital environment, and the need to plan the procurement of equipment for preschool institutions and provide further trainings towards maximising the benefits of using digital equipment.

Key words: preschool institution, digital competencies, digital technologies, practitioners, preschool age children.

Ивана С. Манић

373.24:37.064.1-055.52

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

37.018.26

Одсек Крушевац

Бојан Вељковић

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

Одсек Ћуприја

САВРЕМЕНА ПОРОДИЦА И ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА: РАЗМАТРАЊЕ МОГУЋНОСТИ ЗА УСПЕШНУ САРАДЊУ

Апстракт: У раду се разматра плуралитет „нових“ породичних облика у Србији, односно, разматрају се варијетети савремене породице (ванбрачне кохабитације, једнородитељске, разведене, реконституисане и хомосексуалне породице) и њихов потенцијал за сарадњу са предшколском установом. Услед бројних друштвених промена, дошло је и до промена самих породица и њихових функција, трансформације породичних вредности и бројних изазова савременог родитељства. Важно је размотрити спремност васпитача предшколских установа за успешну сарадњу са овим савременим породицама, као и спремност родитеља из ових породица за адекватну сарадњу са предшколским установама. На основу анализе тренутно важећих правилника у области предшколског васпитања и образовања, као и неколико истраживања која су за свој предмет проучавања имала поменути проблематику, аутори су дошли до закључка да могућности за сарадњу свакако постоје, али да је на васпитачима и родитељима да делују у циљу остварења поменуте сарадње.

Кључне речи: предшколска установа, савремена породица, сарадња, *Године узлета.*

Увод

Услед бројних друштвених промена, дошло је и до промена самих породица и њихових функција, трансформације породичних вредности и промењених улога родитеља, што је у крајњој линији утицало и на положај детета у породици. Традиционална патријархална породица је одавно превазиђена, а може се рећи да је и модерна нуклеарна породица на путу да буде превазиђена. Не постоји прецизна дефиниција савремене породице, али се сматра да се под тим термином подразумевају разни варијетети породице, односно плуралитет нових породичних облика - ванбрачне кохабитације, једнородитељске, разведене, реконституисане, и хомосексуалне породице.

Циљ овог рада је да размотри могућности за успешну сарадњу предшколске установе и ових „нових“ форми породице. Може се рећи да је породица прешла дуг пут у процесу сарадње са предшколском установом: од искључивања родитеља из сарадње, преко њиховог укључивања у форми коју је установа унапред прописивала до тренутно актуелног принципа укључивања родитеља као значајне компоненте васпитно-образовног система (Јелић и сар., 2018).

Укључивање породице у живот и рад предшколских установа је питање које постаје посебно актуелно током реформисања система предшколског васпитања и образовања. Са доношењем нових Основа програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ ово питање добија на значају, јер се породица посматра као кључни партнер у остваривању циљева институционалног предшколског васпитања (Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“, 2018).

Оно што је посебно битно јесте да програм претпоставља и сарадњу са различитим формама породице. У делу под називом *Како изгледа програм заснован на партнерству са породицом*, поред осталих ставки, стоји и то да програм уважава различитости породица и пружа различите начине укључивања и прилагођавања потребама и могућностима родитеља. Поред тога, наводи се да су васпитачу познате специфичне тешкоће и препреке за укључивање појединих породица услед чега он развија стратегију за њихово превазилажење. Истиче се да је важно да васпитач идентификује препреке за учешће породице и развија различите облике сарадње који одговарају и подржавају различите породице и њихово учешће (Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“, 2018).

Такође, према *Правилнику о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја*, у делу под називом *развијање професионалне праксе*, истиче се да васпитач треба да поседује знања за рад у контексту различитости, односно да развија умења као што су: развијање педагошког оквира у дечјем вртићу којим се уважавају различитости и право на једнакост; развијање осетљивости на дискриминацију и неправду и начине њиховог превазилажења; развијање инклузивне праксе која олакшава учешће и учење деце и укључивање породице; подстицање интеркултурног дијалога у сарадњи са породицом и локалном заједницом. Поред тога, важно је да васпитачи негује вредности демократског и инклузивног приступа предшколском васпитању и образовању којим се уважава различитост (Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, 2018).

Дакле, на основу ових тренутно најактуелнијих докумената важних за развој предшколског васпитања и образовања, може се претпоставити да основе за успешну сарадњу између предшколске установе и нових, савремених породичних форми постоје. Међутим, поставља се питање: на који начин васпитач може да оствари ову успешну сарадњу? Један од најважнијих предуслова је да васпитач има увид у специфичне тешкоће и препреке за укључивање појединих породица, и да на основу тога развија стратегију за њихово превазилажење. Како би васпитач разумео одрастање деце у различитим породичним срединама, он мора да се упозна са формама породице које се разликују од класичне породичне форме, са основним карактеристикама личности родитеља, условима и односима у којима дете живи у породици, вредностима и васпитним моделима (ко све учествује или не учествује у

васпитању детета и на који начин), како се дете понаша у породици, које му је место у односу на другу децу у породици и слично.

Изазови за сарадњу предшколске установе и „различитих породица“

Форме породица које донекле и не представљају велику новину јесу ванбрачне кохабитације, једнородитељске и разведене породице. Ванбрачна кохабитација се углавном види само као фаза у брачном процесу, која у великој мери представља „брачну пробу“ и најчешће није одговарајућа за гајење деце већ углавном пре рођења (или првог рођендана) детета прераста у брачну заједницу. Међутим, резултати истраживања показују да су кохабитационе везе које после рођења детета нису прерасле у брак подложније раскиду, а да су деца која расту с родитељима који живе у кохабитацији изложена знатно већем ризику него деца чији родитељи живе у браку (Станковић, 2014). Управо због потенцијалног ризика, важно је да васпитачи знају у каквој породичној атмосфери деца одрастају, као и да сарадњу са родитељима усмере у правом смеру.

Уколико пак дође до раскида ванбрачне кохабитације, деца одрастају у једнородитељским породицама које су, такође, изазовне за сарадњу са предшколском установом. Резултати горепомењутог истраживања, спроведеног на узорку од 100 испитаница које су децу родиле ван брака, показују да већина испитаница наводи као један од најважнијих проблема са којим се суочава неприхватање околине због ванбрачног статуса, као и одбацивање деце због чињенице да не живе са оцем и немају никакав контакт са њим (Станковић, 2014). Управо због тога, врло је важна сарадња васпитача и једнородитељских породица, јер су изазови приликом васпитања и образовања већи, што због ситуације у којој само један родитељ одгаја дете и учествује у сарадњи са васпитачима, што због тешкоће да се детету на адекватан начин објасни чињеница да је његова породица другачија.

Такође, врло је важна и сарадња васпитача са породицама које су прошле кроз развод. Важно је да васпитачи буду упознати са променама које се дешавају у породици како би били спремни на реакције деце. Постоје неке очекиване реакције које су заједничке већини деце предшколског узраста чији су се родитељи развели: осећаји туге, узнемирености, забринутости, збуњености, страха, љутње, кривице, беспомоћности и усамљености. Код деце су могуће промене у домену спавања и исхране, нежељеног понашања (агресивности, одбијања сарадња), бурних реакција, промена расположења (раздражљивости, плачљивости, беса, пркоси...). Могућа је појачана потреба за близином родитеља, сепарациона тешкоћа (тешкоћа приликом уобичајеног раздвајања од родитеља приликом одласка у вртић), али и појава нових страхова при чему могу да наступе и регресивна понашања (мокрење у кревет, незрелија игра...). Поред овога, важно је да васпитачи препознају одређена родитељска понашања као манипулативна (спречавање или ометање сусрета, изостајање позитивних коментара или непрестане ружне коментаре, обезвређивање и вређање другог родитеља, претерано угађање детету с циљем добијања дететове наклоности, искључивање другог родитеља из живота детета и отуђење детета од тог

родитеља) и да се потруде да ипак остваре сарадњу са оба родитеља у циљу остварења најбољег интереса детета (Хрговић, 2021).

За васпитаче је посебно изазовна форма породице која настаје уколико након развода брака, родитељи поново ступе у брачну/ванбрачну породичну заједницу. Уколико бивши супружници имају децу из претходног брака, развија се компликован однос у коме деца добијају нове родитеље (маћеху, очуха), који такође можда имају децу из претходних односа, а постоји и могућност за рађање деце у новој обновљеној породици (полубраће, полусестара). На питање зашто је важно да васпитачи посебну пажњу посвећују сарадњи са овом породичном формом, одговор можда даје једно истраживање спроведено над 6500 деце предшколског узраста. Резултати истраживања су показали да деца која одрастају у обновљеним породицама са полубраћом и полусестрама имају веће шансе да буду агресивна од деце која не одрастају у таквим породицама. Деца која одрастају са комплексним сродницима су у просеку агресивнија и на тесту личности којим се мери агресивно понашање су имала до 10% више резултате него друга деца (Fomby and co., 2016).

Од свих савремених форми породица, највећа друштвена брига и паника постоји према деци која се одгајају у ЛГБТ породицама. Разматрајући неке од проблема¹³ са којима се суочавају родитељи деце која одрастају у хомосексуалним породицама, Марија Радоман је дошла до података да услед страха од дискриминације и немогућности адекватне сарадње са васпитачима предшколских установа¹⁴, многи хомосексуални родитељи одбијају да јасно изразе своју сексуалну оријентацију, што резултује тиме да остају невидљиви за систем. Углавном се родитељи хомосексуалне оријентације одлучују за делимично откривање идентитета. Док одређени пријатељи знају за њихов прави идентитет, за родитеље деце из вртића, васпитаче и наставнике у школи, већину рођака и комшија, они су хетеросексуални. Оваква животна стратегија је последица дискриминације ЛГБТ родитеља што за последицу има то да већина њих сматра да није потребно да по сваку цену открију свој идентитет (Радоман, 2018).

На основу ових неколико примера, можемо запазити колико изазовна сарадња предшколске установе и различитих форми породица заиста може да буде. У зависности од специфичне породичне форме, разликују се и тешкоће и препреке за учешће тих форми породице у сарадњи са предшколском установом,

¹³ На пример, постоји проблем приликом пријаве детета у вртић где је потребно написати ко је мајка, а ко отац. Ови родитељи кажу да не могу да напишу „мама 1“ и „мама 2“, или „тата 1“ и „тата 2“. Такође, проблем је и у томе што социјални родитељ не може да одводи дете из вртића јер није у сродству.

¹⁴ Ауторка наводи конкретну ситуацију из вртића када је девојчица која одраста у хомосексуалној породици рекла другу из вртића да он може да има дечка *јер дечак може да воли дечака, као што и девојчица може да воли девојчицу*. Васпитачица није могла да схвати ту ситуацију па је брзо покушала да објасни том дечаку да је девојчица погрешила, она је само хтела да му каже да њена мама може да воли и њену сестру, иако су обе девојчице оне једна другу воле.

а васпитач је тај који треба да развије стратегију за превазилажење ових тешкоћа и препрека.

Закључак

Потребно је да васпитачи развијају компетенције за укључивање различитих породица и родитеља у рад предшколске установе као и компетенције за оснаживање свих ових породица и њихово учешће у друштву. Васпитачи се морају прилагодити специфичним потребама и могућностима родитеља у циљу развоја облика сарадње који одговарају и подржавају различите породице и њихово учешће. Нужно је да васпитач поседује знања за рад у контексту различитости, да подстиче право на једнакост, осетљивост на дискриминацију и неправду и да развија инклузивну демократску праксу која би олакшала учешће различитих породица у раду предшколске установе.

Литература

1. Јелић, М. Стојковић, И. Марков, З. (2018). Сарадња предшколске установе и родитеља из угла васпитача, *Специјална едукација и рехабилитација*, Вол.17.бр.2. стр.162-187.
2. Основе програма предшколског васпитања „Године узлета“. У: Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања (2018). *Службени гласник РС*, бр. 27.
3. Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, (2018). *Службени гласник РС*.
4. Радоман, М. (2018) *Хомосексуалне заједнице у Београду – компаративно истраживање ставова хетеросексуалаца и хомосексуалаца о феномену хомосексуалних заједница*, (докторска дисертација), Универзитет у Београду: Филозофски факултет.
5. Станковић, Б. (2014). Самохране мајке и њихова мрежа подршке: социодемографско истраживање ванбрачног родитељства у Србији, *Становништво 1*, стр. 55-76.
6. Хрговић, М. (2021). Одгојитељска перцепција родитељске манипулације у односу са децом и одгојитељима током и након развода, *Magistra Iadertina*, Vol. 16 No. 2, стр. 55-71.
7. Fomby, P. Goode, J. Mollborn, S. (2016) Family Complexity, Siblings, and Children's Aggressive Behavior at School Entry, *Demography*, 53 (1), 1-26.

Ivana S. Manić
Bojan Veljković

THE MODERN FAMILY AND PRESCHOOL INSTITUTION:
CONSIDERING POSSIBILITIES FOR SUCCESSFUL COOPERATION

Summary

The paper discusses the plurality of new family forms in Serbia, that is, the varieties of the modern family (extramarital cohabitation, single-parent, divorced, reconstituted and homosexual families) and their potential for cooperation with preschool institutions are considered. As a result of numerous social changes, there have also been changes in families themselves and their functions, transformation of family values and numerous challenges of modern parenting. It is important to consider the readiness of preschool teachers for successful cooperation with these modern families, as well as the readiness of parents from these families for adequate cooperation with preschool institutions. Based on the analysis of the currently valid regulations in the field of preschool upbringing and education, as well as several researches that had the aforementioned problem as their subject of study, authors came to the conclusion that there are certainly opportunities for cooperation, but that it is up to educators and parents to act in order to achievements of the mentioned cooperation.

Key words: pre-school institution, modern family, cooperation, *Years of Ascension*.

Драгана Јањић

Академија техничко-васпитачких струковних студија
за образовање васпитача
Одсек Пирот

373.22:37.064.1-055.52

37.018.1

ПОРОДИЦА И ВРТИЋ У ЗАЈЕДНИЦИ УЧЕЊА

Апстракт: У раду се разматра пут дубље промене односа породице и вртића у контексту заједнице која учи. Прелаз са традиционалног организованог дечијих вртића као затворених система, ка савременијем вртићу као отвореном систему у мрежи односа, омогућава успостављање, одржавање и развијање квалитетнијих односа са породицом. Савремена концепција вртића повезана је са филозофијом организационог учења и системским приступом. Пут мењања претпоставља постизање унутрашњих помака у вредностима људи, њиховим ставовима и начинима размишљања, а стим у вези и променама њиховог размишљања и начина стварања заједничке визије сарадње и отклањања препрека за учешће породице у различитим облицима сарадње. Преиспитивањем односа моћи, сталним рефлексивним дијалогом и променама „менталних модела“ обеју страна обезбеђује се размена информација и дијалог о детету, родитељству и програму.

Кључне речи: породица, системски приступ, заједница учења, заједничка визија, рефлексивни дијалог

Увод

„Породица је примарни и најважнији васпитач деце. Деца су лично и интимно повезана са својом породицом и породица их најбоље познаје. Дечије најраније учење и развој одвија се у породици и кроз породични контекст гради се основ учења и развоја детета у свим другим контекстима“ (Године узлета, 2019). Један од тих контекста је и контекст вртића чији предшколски програм може да употпуни дечија породична искуства одрастања и учења, ако се развија кроз партнерске односе са породицом (Исто).

Место породице у контексту реалног програма (традиционални и савремени приступ)

У традиционално организованим дечијим вртићима место породице одређено је више декларативно и нормативно а мање стварно. У овом контексту породица је само део затвореног, механицистички схваћеног система а не саставни део васпитно-образовне праксе (Љубетић, 2007). Традиционални вртићи најчешће избегавају непланиране ситуације или неко време игноришу неочекиване догађаје везане за породицу и родитеље. Временом постају неосетљиви на непријатности и најчешће под „маском сарадње“ „постигу

консензус“ (Слуњски, 2006:87, према Љубетић 2007). У пракси проблем најчешће решава онај ко поседује моћ (директор, сарадник или васпитач), према хијерархијском моделу доминације ауторитета, што не доводи ни до каквог позитивног учинка. Према моделу „Уради “ или „Ја –знам –шта –је –за –тебе –најбоље“ (Glasser 1997а, према Љубетић 2007), задовољавају се интереси „повлашћених“, што тренутно, а најчешће и дугорочно, нарушава односе у пракси.

Насупрот традиционалном концепту, савременији, системски приступ, третира вртић као биолошки и еколошки живи систем. Елементи овог система током времена непрестано утичу један на други, делују према заједничком циљу и сагледавају се у контексту шире целине (Senge i sar. 2002, према Вујичић 2011). Другим речима, посматрати ствари на системски начин значи посматрати повезаности, односе и контекст и то не као статичне структуре већ као процес. Организације схваћене као биолошки системи треба да функционишу као самоодрживе и самообновљиве тј. да поседују виши степен „институцијске мудрости“ (Сенге, 2009б, према Вујичић 2011).

У тежњи ка „институцијској мудрости“, треба научити живети мудро, а „живети мудро значи живети на начин који толерише природни поредак ствари, а не нашу доминацију над њиме“ (Омразић 2009, према Вујичић 2011). Аутор Сенге, такође, својом метафором вртића као „врта који сви могу уређивати а нико њиме не може управљати“, подржава мрежни однос као однос који је ослобођен хијерархијског модела моћи. Зато вртићима треба допустити да буду оно што се од њих очекује: хумане заједнице а не постројења. „Тако заједница која учи постаје моћнија представа од организације која учи“ (Senge, 2009b, према Вујичић 2011). Стварање заједница не подразумева само трансформисање формалних структура, тј. делова организација, већ тешко видљивих образаца интеракције међу људима и процесима.“ (Senge и сар. , 2002). То би значило, другим речима, да особине делова можемо разумети само у мрежи односа. Оваква промена визуре посматрања од појединачног ка целовитом, представља помак од посматрања објекта ка проучавању односа. Према системском приступу и сами објекти су део мреже односа, који су део већих мрежа. Концепт мреже тако постаје кључ за разумевање грађења нових односа вртића са осталим деловима мреже односа (другим вртићима и породицама).

Мрежним повезивањем ка оснаживању продице и вртића

Повезивањем вртића са осталим деловима мреже односа, стварају се услови за један нови модел решавања проблема, не у оквиру затвореног система са унапред припремљеним готовим решењима, него у пракси, путем заједничког истраживања конкретних васпитно-образовних проблема у контексту праксе у којој су настали. Снагу за промене повећава повезивање васпитача из различитих установа, као и родитеља и осталих учесника васпитно-образовног процеса. На тај начин се људи идентификују са већом групом, са системом и системским размишљањем у акцији. Што је више заједница учења укључено у такву мрежу,

повећава се могућност оснаживања нове организације васпитно-образовне установе и оснаживања породице.

С тим у вези, један од првих корака у трансформацији дечијих вртића традиционалног типа у заједницу која учи јесте стварање услова за несметану комуникацију и интеракцију у „свим смеровима“ и на свим нивоима унутар дечијег вртића и ван њега. Свака трансформација је захтеван и дуготрајан процес који подразумева укључивање и ангажман свих појединаца у складу са њиховим могућностима, жељама и спремношћу. Током процеса трансформације често долази до нераздевања и несклада или конфликта, како у самим појединцима, тако и у организацијама у целини (Fullan 2007, према Вујичић 2011).

Заједнице које уче, не беже од проблема, већ се са њима суочавају и користе их као изазов за даље напредовање. У заједницама које уче увек су видљиви сукоби идеја. У њима се проблеми не решавају на личном нивоу, већ на нивоу садржаја и њиховом решавању се тако и приступа – стратегијама заједничког решавања проблема и рефлексивним дијалогом (према Љубетић 2007).

Рефлексивним дијалогом ка трансформацији и заједничкој визији

С тим у вези, процес трансформације односа са породицом, не може се прецизно планирати (родитељским састанцима, активним укључивањем родитеља у различито време и на различите начине у активности у вртићу, индивидуалним разговорима) већ се он дорађује и мења у контексту праксе препознавањем и уважавањем јединственог доприноса и снага обеју страна. У вртићкој пракси често се сусрећу опречни ставови родитеља и васпитача која се тичу питања везаних за породицу, родитељство и децу: Коју идеју имају родитељи а коју васпитачи о потребама детета? Шта очекују родитељи од васпитно-образовне установе? Шта нуди васпитно-образовна установа? Које услове треба да испуњава вртић да би се подстицао развој детета, а који га отежавају? Које ситуације погодују развоју детета а које могу бити препрека и потешкоћа? (Bondioli 2013, према Зјачић Љубичић, С. и сар. 2021).

И породица и вртић, као учесници васпитног процеса имају различите визије а квалитет њиховог односа зависиће од њиховог система вредности, интереса и приоритета који могу бити различити. Будући да је вредности и интересе немогуће наметнути, то би значило да у пракси треба допустити конфронтирање и вредновање васпитне реалности (специфичне за сваки појединачни вртић), од стране наведених актера које могу да се разилазе или подударају.

Бројни истраживачи уочили су да је стварање заједничке визије пут ка решењу „непријатних“ тема. „Визија је склоп заједничких вредности и уверења групе људи која израста из међусобних динамичних интеракција чланова заједнице која учи“ (Слуњски, 2012). Стварање заједничке визије породице и вртића подразумева две димензије Прва је каква би васпитно-образовна установа могла бити, а друга димензија је визија процеса промене (Сенге 2002,

према Вујичић 2007). Само креирање заједничке, колективне визије може покренути синергију васпитно-образовне установе и породице ка постизању онога што желе.

Ово није лак процес, зато што у својој суштини промене у заједницама учења и стварање заједничких визија подразумевају промену индивидуалних и колективних „менталних модела“ (Сенге 2003, према Слуњски и сар. 2006). Промена менталних модела омогућује свим члановима заједнице која учи, да реалност виде на другачији начин. Промена менталних модела представља дубоку промену у индивидуалној и колективној свести. Ментални модели се не могу мењати ако остану неосвешћени и неистражени, а улога групних разговора је управо у томе што се у њој ментални модели сваког члана “предају на разматрање“ осталим члановима (Према Сенге 2003). Пракса отворених дијалога (вођених у демократској атмосфери, ослобођених страхова и дноса моћи), помогла би обема странама да увиде раскорак у систему вредности и веровања, што је први корак у грађењу заједничке визије.

Визија која није у складу са системима вредности људи је визија без надаћућа и гради циничне односе. Само континуирано и директно учешће обеју страна (а не са дистанце!) омогућило би истинску заједничку визију и суштинске промене.

Закључак

Обликовање односа узаједници која учи је „жив“ процес који се непрекидно мења. Једном остварени квалитет односа не може се задржати трајно већ се треба непрестано и трајно улагати у овај процес. Нужан је метакогнитивни приступ кроз дијалог, отвореност, и флексибилност о учесника (вртића и родитеља) ради елаборације заједничких значења у контексту реалног програма. Процес обликовања односа никад не можемо сматрати завршеним, а вреди га пратити и вредновати, како би дошли до нових сазнања која ће утицати на промене у практичном контексту.

Литература

1. Capra, F. (1998). *Mreža života. Novo znanastveno razumjevanje živih sustava*. Zagreb: Liberata.
2. Ljubetić, M. (2007). (Samo) vrednovanje u sustavu ranog odgoja obrazovanja, *Pedagogijska istraživanja*, 4(1), 43-56.
3. Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002), *Peta disciplina u praksi. Strategije i alati za gradnju učee organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
4. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša – Žganec, A. (2006) *Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči*, *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45 – 58.
5. Vujičić, L. (2007), *Mijenjanje odgojno – obrazovne prakse – prema kvalitetnim promjenama*, *Informatologia* 40 ,3, 229-233.

Vujičić, L. (2011), Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči, *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 231 – 240.

6. Zjačić Ljubičić, S., Šuško, V., Očko, L. (2021) Procjenjivanje kvalitete ustanove za odgoj i obrazovanje djece rane predškolske dobi, *Bjelovarski učitelj-god XXVI, br. 1-3*, 119-125.

Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета” (2019). Београд: Министарство просвете РС. Посећено дана 14. 05. 2023. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>

Dragana Janjic

FAMILY AND KINDERGARTEN IN THE LEARNING COMMUNITY

Summary

The paper examines the path to a deeper change in the relationship between the family and the kindergarten in the context of the learning community. The transition from traditionally organized kindergartens as closed systems to more modern kindergartens as open systems in a network of relationships enables the establishment, maintenance and development of better relationships with the family. The modern conception of kindergarten is connected with the philosophy of organizational learning and a systemic approach. The path of change presupposes the achievement of internal shifts in people's system of values, their attitudes and ways of thinking, changes in their way of thinking and ways of creating a common vision of cooperation and removing obstacles to family participation in various forms of cooperation. By questioning power relations, by using constant reflective dialogue and changes in the "mental models" of both sides, the exchange of information and dialogue about the child, parenting and the program is ensured.

Key words: family, systemic approach, learning community, shared vision, reflective dialogue.

Зорица Савковић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

373.24:37.064.1-055.52
37.018.26

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА КАО ПРОСТОР ГДЕ СЕ ПРИМЕЊУЈУ РАЗЛИЧИТИ НАЧИНИ УКЉУЧИВАЊА ПОРОДИЦЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Апстракт: Предшколска установа би требало да буде простор за сигурно и подстицајно окружење за учење и развој, а породица би требало да активно учествује као битан чинилац заједнице учења. Да би свако дете имало једнаке могућности за учење и развој неопходно је развијати и јачати компетенције васпитача за партнерство са породицом, нарочито са оним које имају децу са сметњама у развоју. Циљ овог рада јесте да анализира који се све начини укључивања породице деце са сметњама у развоју примењују како би дечја перспектива била уважена, а деца активно партиципирала у сопственом развоју? Разумевање, јачање и развијање сарадње са породицом битна је компонента у циљу подршке социјалном и емоционалном развоју деце са сметњама у развоју.

Кључне речи: предшколска установапородица, деца са сметњама у развоју, партнерство.

Увод

Да би вртић био сигурно и подстицајно окружење за учење и развој неопходно је да се физичка средина, међусобне интеракције и праксе учења креирају на начин да омогуће и практикују различитост, праведност и партиципацију. Да би свако дете имало једнаке могућности за учење и развој неопходно је развити и ојачати компетенције васпитача за партнерство са родитељима и породицом, посебно онима са децом са сметњама у развоју. Предмет овог рада јесте да анализира који се све начини укључивања породице деце са сметњама у развоју примењују како би дечја перспектива била уважена, а деца активно партиципирала у сопственом развоју? Разумевање, јачање и развијање сарадње са породицом битна је компонента у циљу подршке социјалном и емоционалном развоју деце са сметњама у развоју.

Вртић као простор уважавања различитости, једнакости и праведности

Према Правилнику о стандардима квалитета рада установе¹⁵ први део оријентисан је ка стандардима квалитета рада предшколске установе, у оквиру које постоје четири области:

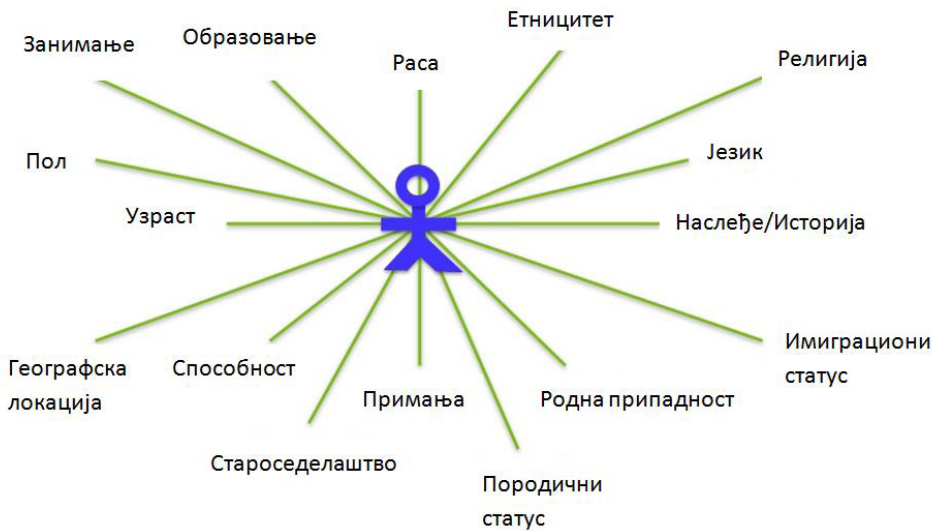
¹⁵ Правилник о стандардима квалитета рада установе, „Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр.14/2018;

1. Област квалитета: **васпитно-образовни рад** - усмерен је ка физичкој средини и њеној улози у подстицању учења и развоја деце (материјали за рад, опремљеност унутрашњег и спољашњег простора, простори локалне заједнице као ресурси за учење и сл.); социјална средина – изградња међуљудских односа који се темеље на поверењу и уважавању, као и солидарност и сарадња; планирање и програмирање васпитно-образовног рада у функцији подршке дечјем учењу и развоју- засновано на континуираном праћењу и ослушкивању дечјих потреба и интересовања.
2. Област квалитета: **подршка деци и породици** - установа се посматра као сигурна и безбедна средина која је усмерена ка поштовању детета, нултој толеранцији према злостављању и занемаривању деце и здравственој заштити деце; уважавање различитости, поштовању права и потребе деце и породице; као и сарадња са породицом и локалном, заједницом, где се испитују потребе, могућности и интересовања породице, примењују различити начини укључивања породице и подршка остваривању њене васпитне улоге.
3. Област квалитета: **професионална заједница учења** - где установа подстиче професионалну комуникацију кроз узајамно информисање свих учесника, примену дигиталних технологија и пружање подршке новопридошлим члановима колектива; остварује клима поверења и заједништва јер се поштују норме и стандарди, унапређује васпитно-образовни процес и размењују искуства; развија се култура самовредновања где запослени преиспитују своје компетенције; установа се гледа и као место континуираних промена, учења и развоја, место заједничког учења као и вредновања праксе и планирања стручног усавршавања; установа такође заступа професионално јавно деловање и активизам у заједници, промоција вртића у заједници и сарадња са осталим установама и организацијама.
4. Област квалитета: **управљање и организација** - планира се рад установе у функцији њеног развоја, где су документа установе усклађена, улоге запослених и осталих јасно дефинисане и развојни план конципиран ка резултатима процеса самовредновања; организација рада установе је ефикасна и делотворна где постоји јасна организациона структура са носиоцима одговорности као и јасно дефинисана улога директора; руковођење директора је у функцији унапређивања рада установе који обезбеђује услове за рад, уважава предлоге свих актера, прати и вредније рад тимова као и да планира лични развој; лидерско деловање директора подразумева да директор показује отвореност за промене, поверење у запослене, доноси благовремене и ефикасне одлуке као и да даје лични пример другима.

Сви поменути параметри представљају основу за креирање вртића који би био по мери детета и одговарао на потребе, не само деце, већ и породице. Да би се сва деца осећала прихваћено и уважено, као и деца са сметњама у развоју, вртић би требало да буде окружење за учење у којем се подстичу и развијају

дечји потенцијали и капацитети до максимума. Да би се овај циљ остварио, битна карика у овом ланцу односа према деци јесу и родитељи/породица, који би требало да буду једнако уважени, али и сарадници/партнери на путу подршке социјалном и емоционалном развоју детета.

Средина и социјални односи итекако утичу на формирање слике детета о самом себи. Питање: Ко сам ја? Први је корак у формирању идентитета и код деце се он развија од самог детињства. Да би се дете са сметњама у развоју осећало прихваћено и уважавано, неопходно је да средина (породица, вршњаци, васпитач и др.) подрже идентитет сваког детета и његов осећај припадности.



Дијаграм бр. 1- Различити слојеви идентитета (Извор: Brooker, L. & Woodhead, M. 2008)

Када говоримо о деци са сметњама у развоју, велики број њих се суочава са дискриминацијом и социјалним искључивањем на основу различитих аспеката њиховог идентитета. Због тога је важно да сваки васпитач разуме на који начин сустизање и преплитање различитих слојева идентитета у животу деце утиче на њихову слику о себи у интеракцији са другима, начин на који се други односе према њима и како их третирају, као и на начин на који се обликују искуства деце у васпитној групи, у вртићу, заједници и друштву у целини. (Diversity, Equality, and Inclusion Charter and Guidelines for Early Childhood Care and Education, 2016).

Улога васпитача јесте да обезбеди средину где се поштују различитости, равноправност и праведност и да то чини кроз активности где ће укључити породицу све деце.

Предшколска установа као простор где се примењују различити начини укључивања породице деце са сметњама у развоју

Свако дете треба да се осећа добро, било где да се налази а посебно у вртићу. Вртић је место где дете учи о свету око себе развијајући способност за целоживотно учење, као што су: отвореност, радозналост, креативност, прихватање различитости и др. Да би дечји свет био безбедан и предвидљив, свет у коме се дете осећа безбедно, задовољно, где се уважава његово мишљење и пружа могућност да учествује, одрасли несумњиво заузимају најважнији део у остварењу таквог света (Ковачевић, 2021:136)

Предшколска установа постаје простор где се примењују различити начини укључивања породице, која представља подршку у стварању сигурног и подстицајног контекста за развој и учење. Сарадња са породицом би требало да се одвија кроз сараднички однос, зарад најбољег интереса детета. Сарадња треба да се заснива на партнерском односу који је обликован следећим параметрима: равноправност, комплементарност, аутентичност и демократичност. Применом различитих начина укључивања породице у живот вртића подстиче се развој деце, што утиче на њихов осећај сигурности и међусобног поверења. Родитеље би требало укључити кроз едукативне радионице како би заједно са васпитачима стицали знања и развијали родитељске компетенције. Када су у питању родитељи/породица деце са сметњама у развоју било би пожељно да постоје и саветовалишта као додатни вид подршке у циљу оснаживања и подстицања развоја добрих и заједничких стратегија ка социјалној хабилитацији деце са сметњама. Друга битна ставка у изградњи партнерског односа са овим породицама јесте комуникација која се огледа у искреним разменама информација о стању детета са сметњама у развоју, његовим снагама и слообостима. Васпитач у овом односу треба да покаже да поверљиве информације остају затворене јер на тај начин васпитач улива поверење код родитеља. Сваку непријатну ствар би требало родитељима саопштити тако што би одвојили време и посебан простор где би несметано и у дискретном разговору омогућили родитељима да се осећају уважено и заједно са њима креирати план ка превазилажењу тешкоћа. Трећи начин укључивања родитеља у васпитно-образовни процес у предшколској установи тиче се заједничког живљења, а то значи да родитељ партиципира у свим активностима живота у вртићу, као и да активно партиципира у доношењу одлука. Четврта битна ставка у начину укључивања родитеља јесте повезивање са локалном заједницом. Да би родитељи имали друштвену подршку неопходно је да буду отворени за све активности и везе са локалном заједницом. Уколико родитељи не саопште своје потребе и потешкоће са којима се свакодневно боре, када су у питању деца са сметњама у развоју, локална заједница може понудити различите или нове услуге и програме који би задовољили њихове потребе.

Сви ови поменути начини укључивања породице деце са сметњама у развоју имају за циљ подршку развоју родитељских компетенција. Оснажени родитељи спремни су да активно партиципирају у животу заједнице и помогну

властитој деци да развију своје капацитете до максимума а самим тим се и социјално интегришу. Укључивањем родитеља у живот вртића утиче на то да он препознаје значај различитости, једнакости и праведности за развој и учење свог детета, као и разумевање значаја социо-емоционалног учења и положаја породице у том процесу.

Закључак

Сумирајући све напред речено, можемо закључити да је значај партиципације породице, посебно оних са децом са сметњама у развоју, од великог значаја за унапређење развоја и учења њихове деце. Активна интеракција и комуникација битне су ставке у укључивању породице у живот вртића и представљају социјалне вештине које се могу посматрати као инструмент у функцији развоја и учења. Специфичност односа васпитач - родитељ огледа се у томе да се заснива на партнерском односу који је у интересу детета и са заједничким циљем, а то је достићи пун раст и развој. Разумевање, јачање и развијање сарадње са породицом битна је компонента у циљу подршке социјалном и емоционалном развоју деце са сметњама у развоју.

Литература

1. Brooker, Liz and Woodhead, Martin eds. (2008). *Developing Positive Identities: Diversity and Young Children*. Early Childhood in Focus (3). Milton Keynes: Open University.
2. Diversity, Equality, and Inclusion Charter and Guidelines for Early Childhood Care and Education, 2016, p.8.
<https://assets.gov.ie/38186/c9e90d89d94b41d3bf00201c98b2ef6a.pdf>
3. Ковачевић, А. С. (2021): Вртић као простор демократске и инклузивне праксе. У: Јашовић, П. (ур.) Зборник радова Наше стварање бр. 20, са 16. Конференције „Васпитач у 21. веку“ са темом „Изазови примене Основа програма за предшколско васпитање и образовање“ стр. 136-141, Алексинац: Академија васпитачко-медицинских струковних студија.
4. Основе програма предшколског васпитања и образовања (2018). Доступно на следећем линку: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
5. Павловић Бреселеновић, Д. Крњања, Ж. (2017): *Калеидоскоп, Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду, стр.29.
6. Правилник о основама програма предшколског образовања и васпитања, „Службени гласник Републике Србије бр.88/17 и 27/18-др. Закон.
7. Правилник о стандардима квалитета рада установе, „Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, бр 14/2018.
8. Савковић, З. (2021): „Улога васпитача у персоналној, делатној и социјалној добити деце са оштећењем вида“ у Зборнику радова са 16 конференције „Васпитач у 21. веку“: Изазови примене основа програма предшколског васпитања и образовања, бр.20, Алексинац: Академија васпитачко-медицинских струковних студија, стр.329.

Zorica Savkovic

PRESCHOOL AS A PLACE WHERE DIFFERENT WAYS OF INVOLVING FAMILIES OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES ARE APPLIED

Summary

The preschool institution should be a place for a safe and stimulating environment for learning and development, and the family should actively participate as an important factor in the learning community. In order for every child to have equal opportunities for learning and development, it is necessary to develop and strengthen the competencies of educators for partnership with families, especially with those who have children with developmental disabilities. The goal of this work is to analyze which ways of involving families of children with developmental disabilities are applied so that the child's perspective is respected and children actively participate in their own development? Understanding, strengthening and developing cooperation with the family is an important component in order to support the social and emotional development of children with developmental disabilities.

Keywords: preschool institution, family, children with developmental disabilities, partnership.

Дијана Брусин¹
ПУ „Пава Сударски“, Нови Бечеј
Вукица Павловић¹
ПУ „Перка Вићентијевић“, Обреновац

373.21
373.2:37.064

МОЋ РОДИТЕЉСКИХ СТАВОВА У ПРОЦЕСУ ТРАНЗИЦИЈЕ

Апстракт: Честа појава да родитељи и практичари имају различите погледе у вези са процесом транзиције изискује преиспитивање и усаглашавање ставова и уверења са обе стране. Када говоримо о јасленом узрасту или о деци која крећу у вртић, запажа се одлагање осамостаљивања деце у неким радњама и вештинама за које је, по сазнањима психологије и педагогије, дете компетентно да обавља. Ако говоримо о деци у години пред полазак у школу, као потребну припрему за школу родитељи издвајају стицање академских знања. Савремена програмска концепције вртића заснива се на следећим принципима: усмереност на односе, животност, аутентичност, ангажованост, партнерство и интегрисани приступ учењу. Смислене активности за дете, као и игра у којој дете учествује, буде радозналост и истраживачки дух где сазнавање и учење постају потреба и задовољство. Слика о детету, као компетентном и моћном бићу, мења доживљавање детета како у породици, тако и друштву у целини. Рад отвара следећа питања: Како се граде партнерски односи на релацији породица – вртић - школа? На који начин развијањем реалног програма помажемо процес транзиције из породице у вртић, а затим од вртића до школе? На који начин искуства стечена током живота у вртићу утичу на грађење дечје слике прво о себи, а затим о осталим институцијама које представљају места за учење? Зашто је из перспективе детета важно укључивање породице у живот вртића?

Кључне речи: реалан програм, транзиција, вртић, школа, родитељи.

Општи ставови о процес прилагођавања и процесу транзиције

Транзиција представља процес који обухвата период пре, за време и након преласка из једног развојног окружења у друго. Деца различитог узраста различито реагују на нове ситуације, простор, људе. Процес прилагођавања је саставни део процеса транзиције и укључује период привикавања на јаслице или вртић, боравак у новој физичкој и социјалној средини.

¹ dijanabrusin71@gmail.com

¹ seka.vukica@gmail.com

Поједина мишљења психолога су да се деца млађег узраста лакше прилагођавају на колектив и промене које овај процес прате. Сматра се да су мање свесна околности у којима се налазе и због тога имају мање страха у новим ситуацијама и околностима. Тешко је унапред тачно предвидети како ће се одвијати прилагођавање у конкретној ситуацији. Постоје одређене реакције које се често појављују код већине деце, а то могу бити: несигурност, страх од одвајања од родитеља, страх од напуштања, страх од уклапања у групу, од друге деце и сл. Неке од емотивних реакција које се у том случају могу јавити су: плач, повлачење у себе или агресивност, отпор према вртићу, али и поремећај сна, одбијање хране, регресија (повратак на превазиђене фазе развоја: енуреза, енкомпреза) и сл. Овакве реакције детета могу да се појаве у току боравка у вртићу, али и код куће. Оне су привремене и губе се након што се дете успешно прилагоди на колектив. Примарни задатак приликом процеса прилагођавања на јаслице/вртић је успостављање позитивне комуникације и присне социо-емоционалне везе детета и васпитача.

Трајање и начин прилагођавања на јаслице/вртић зависи од различитих фактора:

- претходног искуства одвајања,
- припремљености детета за полазак у вртић,
- узраста,
- ставова родитеља према вртићу,
- од редовности долажења,
- начина функционисања детета унутар породице.

Ако говоримо о улози практичара у периоду прилагођавања на јаслице/вртић, као и у периоду транзиције из једног развојног окружења у друго, ослањамо се на професионална знања и компетенције које имају. Сам период прилагођавања подразумева да деца имају ослонац у ономе што је за њих блиско, да су окружена познатим предметима, да ново окружење упознају се особом за коју је дете везано или има поверења, да се сусрећу са искуствима блиским њиховом породичном окружењу, да имају прилику да слободно изражавају своје емоције, да буду уважена од стране одрасле особе и вршњака. Пажња која им се посвећује треба да буде индивидуализована и персонализована. Пракса је показала да деца лакше пролазе кроз процес уколико практичари различитих структура и родитељи раде заједно у циљу олакшавања процеса привикавања и транзиције. Практичари организују различите врсте активности, родитељске састанке, стручне посете, манифестације, акције, фестивале, представе, спортско-рекреативне програме, посете у којима се развија сарадња и партнерство са стручним сарадницима, родитељима, учитељима, представницима локалне заједнице, различитим врстама експерата. Информационо свих учесника процеса представља важну активност. Практичари настоје да у сарадњи са другим учесницима процеса ускладе васпитне ставове, стилове комуникације, физичко окружење, додатну подршку деци којој је потребна. Подржавајући наведене активности и ставове из угла практичара, спроведена је онлајн анкета у

којој су учествовали родитељи, у циљу истраживања родитељских ставова по питању процеса прилагођавања и транзиције.

Ставови родитеља о процесу прилагођавања и процесу транзиције

У овом делу рада изнећемо резултате анкете која је реализована у различитим предшколским установама на територији Републике Србије, у којој су учествовали родитељи, чија су деца корисници услуга које пружа вртић.

Анализирајући анкету запажамо да је 68,7% упознато са постојањем плана транзиције у вртићу. На питање – Да ли Вас и децу вртић припрема за полазак у јаслице/вртић или школу, потврдно је одговорило 92,2% родитеља. Начини на који су били укључени у процес прилагођавања или процес транзиције су следећи:

- заједнички боравак у групи 15,7%
- индивидуални разговори 21,7%
- израда заједничког плана акције прилагођавања 19,1%
- родитељски састанци 32,2%
- нешто друго 5,2%

Родитељи се најчешће у вртићу поводом прилагођавања и транзиције обраћају:

- медицинским сестрама 5,6%
- васпитачима 53,7%
- педагогу 9,3%
- психологу 2,8%
- социјалном раднику 0%
- дефектологу 0%
- неком другом 1,9%
- никоме 35,2%

Задовољство подршком коју су у овој ситуацији добили исказало је 65,8% родитеља. На питање – Да ли породица треба да припрема дете за полазак у јаслице/вртић, прелазак у школу, 94% родитеља је потврдно одговорило. На основу описних одговора наводимо кључне вештине које су се јављале у великом броју као вештине које би из угла родитеља породица требало да развија, како би се дете што лакше прилагодило новој средини или преласку из једне средине у другу: самосталност, социјализација, поштовање правила понашања, емпатију, вештину комуникације, стрпљење, самопоуздање. Вештине које су се јављале у веома малом броју, а навели су их родитељи су: поверење, прилагодљивост, сналажљивост, толеранција, одговорност, сардња, емоционална стабилност, критичко мишљење, радне навике. Такође, на основу описних одговора издвајамо следеће поступке према учесталости навођења, који се односе на активности за које родитељи сматрају да вртић треба да чини приликом поласка у јаслице/ вртић: информише родитеље о процесу прилагођавања и саветује како га олакшати, информише родитеље о начинима и правилима функционисања групе и установе, организује упознавање детета са вртићем кроз боравак у њему, играње у пратњи родитеља, формира план прилагођавања по данима у оквиру

једне недеље, омогућава боравак родитеља у групи, упознаје родитеље (дете) са практичарима, простором, прави индивидуални план прилагођавања у сваком конкретном случају, прилагођавање врши у мањим групама деце.

Једно од анкетних питања било је: Из перспективе родитеља које је поступке неопходно примењивати у вртићу као припрему детета за школу? На ово питање су родитељи давали описне одговоре. Ред којим наводимо наредне описе зависи од учесталости јављања одговора:

- посете школи, упознавање са простором, учитељицом и запосленима,
- повремено задавање домаћих задатака у циљу стицања радних обавеза, стицање почетних школских знања,
- вежбање седења на месту без прекида, слушање других и одржавање пажње, развијање радних навика,
- правилно држање оловке и писање, усмеравање децу на описмењавање, више писати и цртати,
- радити на емотивном сазревању и каналисању негативног понашања,
- развијати самосталност, одговорност, дисциплину, социјализацију,
- научити децу да исказују своје мишљење,
- чешће укључивање родитеља у животу вртића.

Анализирајући одговоре родитеља, закључујемо да они акценат стављају на стицање академских знања и вештина. Применом *Година узлета* концепција и перцепција процеса транзиције од вртића ка школи добија другачије димензије. Наиме, Основе програма *Године узлета* припрему за школу виде из перспективе у којој је дете централна фигура и прво полазиште.

Шта чини припрему за школу и процес транзиције вртић/школа у реалном програму

Нова парадигма спремност детета за школу схвата као упореду спремност породице и заједнице, институција, школе и вртића. Одговорност је породице и друштва колико ће дете своје капацитете развити. Управо се они развијају кроз одговарајућу подршку учењу и развоју детета у породичном, али и институционалном окружењу. Припрема детета за школу је вишегодишњи процес који траје читаво предшколско детињство, због тога што укључује и подразумева целовит развој. Заснивање припреме за школу само на постизању академских знања није довољно подстицајно за развој дечјег мозга. Истраживања вршена у више развијених земаља света показују да академска знања дају само почетну предност у односу на програме који се заснивају на неуробиолошком програму спремности за школу. Програм који кроз процес учења ставља дете у активну улогу постиже боље резултате дугорочно гледано. Осврћући се на родитељске ставове из анкете у којима наводе да се симулацијом часа и вежбама седења на једном месту развија пажња, из ове перспективе можемо рећи да се пажња развија једино активностима које за дете имају смисла и којима је оно из тих разлога и посвећено.

Примену смислених активности за дете можемо повезати и са активностима развијање самоконтроле, тј. способност одлагања својих жеља и потреба и спремност да дете прихвати захтеве и очекивања других. У предшколском периоду радимо на развијању ране писмености код деце. Многи родитељи брину, а то нам је показала и анкета, да ће дете заостајати у школи уколико не савлада читање и писање слова и бројева током године пред полазак у школу. Рана писменост подразумева богаћење фонда речи, правилну артикулацију гласова, синтезу и анализу гласова, умеће вербалног изражавања, језичко стваралаштво, подстицање графичког и симболичког изражавања, али најпре стварање свести о сврси, значају и потреби развијања писмености. Такође, погрешно је мишљење да у години пред полазак у школу, вртић треба да се прилагођава начину рада који се примењује у школи. Ослањајући се на *Године узлета*, предшколска установа треба да развија диспозиције за целоживотно учење, без ослањања или везивања за било који школски програм. Данас се све чешће сусрећемо са већим бројем деце која током боравка у вртићу уче неки од страних језика. Настава страног језика представља додатни програм који се реализује у вртићу, факултативна је и финансирају је родитељи. Уколико се страни језик не учи и не користи као ситуациони говор, сматра се да су деца у пасивној улози, да говоримо о подучавању које често изазива контраефекат код деце. Тест који дете ради приликом уписа у школу, не служи процени његових академских знања, већ формирању одељења.

Нова програмска концепција се залаже за интегрисан приступ учењу и бављење активностима које су деци смислене пружају могућност за истраживање. Деца уче кроз теме/пројекте који започињу уочавањем ситуације из које практичар смисленим провокацијама продубљује дечје интересовање, позивајући на игру и истраживање. Консултовање са децом усмерава ток ширења пројекта. Укључивањем локалне заједнице у тем/ пројекат, деци се пружа могућност да процес сазнавања сагледају шире и из више перспектива. Зато се процес учења не одвија само у радној соби већ и заједничким отвореним и затвореним просторима у вртићу и местима у локалној заједници. Важно је да школа постаје једно од места које се користи за учење и истраживање, а не место само формалних посета. Развијајући сарадњу и партнерство са школом, организујемо узајамне активности путем којих се деца упознају са простором, запосленима који ту раде, тражимо одговоре на питања која се отварају у теми/пројекту који се тренутно реализују, у складу са узрастом и могућностима учествују у заједничким манифестацијама или активностима вртиће и школе, славе заједно завршетке реализованих пројеката или организацијом различитих видова подршке и сл.

Закључак

Полазак у јаслице/вртић или школу би требало да представља радостан догађај за све који у њему учествују, дете, родитеља и практичаре. Исто би требало да буде и са процесом транзиције. Како би оба процеса била пријатно

искуство потребно је да практичари из вртића и школе, стручни сарадници и родитељи направе квалитетан план транзиције. План транзиције се доноси на нивоу установе, али и на индивидуалном нивоу заснованом на конкретним потребама детета и продице. План транзиције је саставни део плана рада установе који обезбеђује континуирану вишесмерну сарадњу вртића, родитеља, школе.

Већ дуго се у пракси запажа забринутост родитеља за процес припреме детета за школу. Овакве ставове родитеља изазивају негативна пређашња искуства, лична или из окружења, различита тумачења процеса припреме за школу од стране практичара, медија или других актера повезаних комерцијалним интересима.

Успех процеса прилагођавања и транзиције зависи од програма предшколске установе коју дете похађа у поменутиим периодима, школе која на адекватне начине препознаје значај раних искустава код деце, али и од породичне средине и ставова које породица гради о процесу. Такође, изузетно је важно повезивања поменутих актера кроз сарадњу и партнерство.

Литература

1. Васиљевић, С. *Како успешно спровести транзицију у образовању*, Национална асоцијација родитеља и наставника Србије, <https://www.obrazovanje.org/blog/kako-uspesno-sprovesti-tranziciju-u-obrazovanju/>
2. *Године узлета: основе програма предшколског васпитања и образовања*, Просветни преглед, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Београд, 2019, стр. 17.
3. Павловић-Бренеселовић, Д. Крњаја, Ж. Јовановић, М. Сјеничић, Г. (2022): *Стратегија заједничког развијања програма у складу са специфичностима појединих узраста деце*, МПНТР, Београд.
4. Секулић, В. (2008): *Будите добар родитељ свом детету и себи*, Креативни центар, Београд.

Dijana Brusin
Vukica Pavlović

THE POWER OF PARENTAL ATTITUDES IN THE TRANSITION PROCESS

Summary

It is common for parents and practitioners to have different views regarding the process of transition requires reconsideration and reconciliation of attitudes and beliefs on both sides. When we talk about nursery age or children starting kindergarten, there is a delay independence of children in some actions and skills for which, according to the knowledge, psychology and pedagogy, the child is competent to perform. If we are talking about children in the year before starting school, parents single out learning as a necessary preparation for school academic knowledge. The modern program conception of the kindergarten is based on the following principles: focus on relationships, vitality, authenticity, engagement, partnership and an integrated approach to learning. Meaningful activities for the child, as well as the game in which the child participates, awaken curiosity and the spirit of inquiry where knowledge and learning become a need and pleasure. The image of the child, as a competent and powerful being, changes the perception of the child both in the family and in society as a whole. The work opens the following questions: How are partnership relationships built in the family-kindergarten-school relationship? How do we help the process of transition from family to kindergarten, and then from kindergarten to school, by developing a realistic program? In what way do the experiences gained during life in kindergarten influence the construction of children's image, first of themselves, and then of other institutions that represent places for learning? Why is the involvement of the family in the life of the kindergarten important from the child's perspective?

Key words: realistic program, transition, kindergarten, school, parents.

Ивана Ж. Петковић
Висока школа за образовање васпитача
Кикинда

37.015.31:2
271.2-472

ДУХОВНИ РОДИТЕЉИ КАО ХРИШЋАНСКИ ВАСПИТАЧИ¹⁸

Анстракт: Рад се бави специфичном улогом духовних *Очева* и *Мајки* у православљу; њиховим утицајем на васпитање и обликовање личности појединца хришћанина. Представља анализу резултата теренског истраживања, обављеног путем низа духовних разговора са неколико духовника, монаха и свештеника. У питању је специфично васпитање за целоживотне улоге, које може започети у различитој животној доби: васпитањем будућих родитеља, деце предшколског и школског узраста, адолесцената, одраслих и старих. Телесни и духовни узраст одређује и васпитне методе, којима се преносе исти садржаји. Зато представља предмет анализе различитих видова сазнања и наука, између осталог, педагогије и андрагогије. Овде се анализира неколико проблема: предуслови духовног васпитања, личност васпитача и васпитаника, сличности и разлике у односу на биолошке родитеље, разлике у очинској и материнској улози.

Кључне речи: духовно васпитање, православље, родитељ.

Увод

Верско васпитање и образовање је одувек представљало посебан вид одгајања. На просторима Евроазије, у праисторијско и античко доба, основ васпитног процеса чини патријархална многобожачка традиција, како тзв. варварских народа и култура, тако и цивилизација Грчке, Рима и Блиског Истока. Поред њих, усавршен и кодификован систем васпитања дат је у јудео-хришћанској, библијској традицији. Најзад, са појавом ислама и доласком Турака Османлија у Европу, тим нормама се придружила и верска традиција најмлађе једнобожачке религије. То су темељи васпитања европске културе, посебно у њеном пограничном делу, према азијском континенту, где се налази и Балканско полуострво.

Извор православног васпитања чине Свето писмо и свето предање. Прво представља теоријски, а друго практичан аспект васпитно-образовног процеса.

¹⁸ Текст посвећујем свом духовном Оцу, Архимандриту Дионисију, старешини манастира Липовац крај Алексинца, уснулом у Господу током његовог писања, на дан Св. Цара Константина и Царице Јелене, духовних заштитника града Ниша и уочи Духова, лета Господњег 2013.

Догматика или учење Старог и Новог завета и њихова примена у пракси и преношење кроз време и простор представљају најчвршће темеље васпитног обрасца европске хришћанске културе, па и оне на Балкану.

Један од савремених српских православних педагога, прота Живан Маринковић, у својој књизи *Најбољи васпитач*, указује на основне принципе православне педагогије (Маринковић, 2006). Први и најбољи православни васпитач је био сам Исус Христос. Осим одраслих следбеника, на његовом мисионарском путу су га пратила и деца, са наглашеним ентузијазмом. У Еванђељима постоји сцена у којој апостоли негодују што му се деца приближавају, сматрајући да му притом сметају. Међутим, Исус их опомиње: „Пустите децу нека долазе к мени и не спречавајте их; јер таквих је Царство Божје“ (Лк., 15-16; Мат., 19, 13-15) и додаје да нико од одраслих не може заслужити нити задобити вечни живот ако не постане као дете (Лк. 18, 17; Мк., 9, 36-37), тј. ако душевно не постане такво. Дакле, претпоставка изградње душе је васпитање на принципима божје науке.

Међутим, од времена западне схоластике, у позном средњем веку, кад је постављено питање односа вере и знања, а потом нарочито од доба ренесансе, кад је рационализам постао душевни, а секуларизација практични животни образац, васпитање се одваја од образовања, а потом и потискује као део образовног процеса. У нововековној епохи, нагласак је стављен на стицање знања, а не на обликовање личности и њено правилно одгајање. Бог је изгнан из свакодневног живота, а васпитање се утемељило на световним и прагматичним принципима.

У савременом друштву, у ком су разоткривене све тајне материјалног света, секуларни и рационалистички модел образовања већ читав век показује своје наличје. Ова негативна тенденција се убрзава са протоком времена тако да оживљавање древних и аутохтоних модела духовности постаје све више предуслов не само правилног васпитања и образовања, већ и осмишљавања живота и света.

Основне одлике православног васпитања

Овде заступамо став да се кратак осврт на православни васпитни образац може дати одговором на питања његових предуслова; особина личности васпитача и васпитаника на почетку и промена током васпитног процеса; сличности и разлика између биолошких и духовних васпитача и родитеља; и разлика у васпитној улози духовних отаца и мајки.

Кључни предуслов православног васпитања је духовни опит или спознаја Бога, из које се рађа потреба за оваквом врстом васпитања. То је посебан облик васпитања чији је извор натприродан – откривење, свест човека о томе да Бог постоји, делује у свету својим промислом, па и у животу конкретног појединца. Сликвито речено, у питању је позив, који Бог упућује човеку да му се окрене духовним лицем, а не, као дотад, равнодушношћу и несвестан Његовог постојања.

Позната реченица из Откривења Св. Јована Богослова: „Ево стојим на вратима и куцам, ако ко чује глас мој и отвори врата, ући ћу њему и вечерати с њим, и он са мном“ (Откр., 3, 20), говори управо о том сусрету. Дом представља душу, чија се врата отварају на Божји позив, што упућује да се тај сусрет одиграва по заласку Сунца, као извора просветљења – у тренуцима њене духовне помрачености. Заједничко обедовање човека са Богом означава изливање благодати на људско биће, чиме се очишћује његова душа и отвара духовни вид, а животу даје нов смисао.

Међутим, уколико код мале деце овај осећај није освешћен, он се може развити тако што биолошки родитељи почињу да од рођења уче дете основним правилима вере, укључујући и одлазак у Цркву и учешће у богослужбеном, посебно литургијском животу. Такође, родитељи могу и духовно на то утицати сопственим начином живота у ком молитва и пост заузимају кључно место. Али, главну улогу у тим раним данима игра духовни васпитач, најчешће парохијски свештеник или монах, уколико родитељи одлазе са децом у манастир. Новорођенче мора проћи кроз Свету Тајну крштења и Миропомазања, а потом и причешћа како би постало духовни члан Цркве и почело да живи хришћанским животом.

До поласка у школу дете, осим редовног одласка у цркву, може у њеним службама обављати и неке помоћне улоге. Са поласком у основну школу, све до пунолетства и завршетка средње, оно има могућност похађања наставе веронауке. Ту наставу одржавају вероучитељи, школовани богослови, који не морају обавезно имати свештенички чин, а жене то чак ни не могу. Они имају важан теоријски задатак да децу и омладину науче основним догматима православља, док у цркви деца пролазе кроз неку врсту практичне наставе. Понекад се настава веронауке може одржавати у цркви, што је чест случај са православним заједницама у неправославним друштвима, било да су у расејању или отаџбини, у којој је религијски живот цензурисан и редукован.

Суштина православног васпитања је угледање на Христа, а циљ – уподобљење Богу. У том смислу, Бог је прволик, *образ(ац)*, а човек Његова икона, *подобје*. Циљ и смисао хода кроз земаљски свет и живот православног хришћанина је уподобљење Христу, настојање да му што више наликује. Зато поред Божјег позива, хришћанин има и призив, тј. делатну страну свог живота – (само)остварење кроз одређене задатке и улоге у друштвеном животу, а које се односе на приватну и професионалну сферу. Свака улога, коју хришћанин обавља, не постоји само као друштвена, већ је део шире органске и динамичке целине – *домостроја* или *икономије* спасења. Православно схватање људског живота посматра га као припрему за вечни живот и спасење на оном свету, иза границе физичке смрти. Отуда је и свака улога, коју хришћанин врши, у функцији остварења вишег циља и дубљег смисла. *Постојање*, дакле, није затворени круг временски ограниченог живота усамљене монаде или социјалног бића, које комуницира са другима, већ припрема за просторно и временски неограничени свет *остварења*. Предуслови тога су љубав према Богу и ближњима, а оквир у ком се остварује – заједница.

Када започне процес православног васпитања, васпитаник се духовно налази на ступњу новорођенчета и задатак је духовника да га пажљиво и постепено уводи у духовни свет, водећи рачуна о његовој снази, могућностима и интересовању за веру. Овај процес је олакшан уколико је васпитаник млађег узраста. Код оних каснијих животних доба спремност за нови живот зависи од карактерног склопа и претходно доживљеног животног и духовног искуства.

На почетку свог духовног пута духовник и васпитаник задобијају благодат Св. Духа – енергије, које превазилазе њихове људске снаге, како би издржали деликатан процес преобликовања личности према новом, идеалном обрасцу. То се дугује чињеници да супротне, силе таме, палих духова, непрекидно делују упоредо са позитивним, а са јединим циљем да осујете повратак душе у Божје наручје. Ти процеси се називају искушењима.

На почетку васпитног процеса васпитаник пребива у некој врсти невидљиве духовне ауре, кад је заштићен од искушења. Са напредовањем у одуховљењу и уподобљењу, он се осамостаљује и духовно јача за борбу са искушењима, која постају већа и чешћа. Хришћанин се практично налази у стању непрекидне духовне борбе са светским стихијама, а духовни родитељ је ту да га упућује саветима и практично помаже кроз Свете Тајне, пре свега, исповест и причешће, а повремено и јелеосвећење.

Између биолошких и духовних родитеља постоје сличности и разлике у улогама и методама, од којих ћемо поменути само најважније. Биолошке и духовне родитеље и стварање потомства одређује натприродна сила – Бог. Разлика је у томе што их у другом случају човек бира или одбија по слободи, која му је такође дата од Бога, поготову у старијем узрасту. Док биолошке родитеље човек не може бирати ни мењати, духовне може, поготову ако их раздвоје физичке околности – на пример, смрт или просторна удаљеност. Међутим, бројна сведочанства говоре да се успостављене везе настављају на духовном плану и након тога.

Најважнија разлика лежи у чињеници да се духовни родитељи потпуно посвећују својим духовним чедима – за разлику од биолошких, који могу бити у томе спречени из разних разлога или те улоге недоследно обављају. Брига духовног родитеља за своју духовну децу, пре свега, лежи у сталној молитви за њих, а потом и њиховом руковођењу кроз Свете Тајне цркве. Такође, број и узраст духовне деце једног духовника је неограничен. Најзад, не постоји старосна граница ни поредак између духовног родитеља и чеда: у већини случајева духовник је старији и прекаљен у односу на духовно чедо, али се дешава да, по биолошком узрасту, може бити и млађи јер је духовно зрелији од васпитаника.

Суштинска разлика између духовних очева и мајки не постоји, јер обоје преносе библијске по(р)уке духовном чеду. Разлика је само у врсти практичних овлашћења зато што мушкарци, духовни очеви, могу активно учествовати у богослужењу док жене и мајке то могу чинити само пасивно. У православној цркви монаси и мирски свештеници одређених чинова могу обављати црквене

службе и Свете Тајне, док монахиње, попадије, нурукоположени вероучитељи и вероучитељице имају искључиво саветодавну и усмеравајућу улогу.

Током историје, учитељи православља су били апостоли, светитељи, монаси (нарочито Свети старци) и мирски свештеници. Пример су Св. Симеон Богопримац и Св. Сисоје – заштитници мале деце; Св. Јован Златоуст – творац систематске православне педагогије и андрагогије; Св. Сергије Радоњешки и Св. Сава, први српски просветитељ. И многи други достојанственици православних цркава у матици и расејању.

Закључак

Према предању Цркве, сваки хришћанин, још више онај ко има одређен задатак у њој, васпитно делује, пре свега, личним примером, својим животом – (иконичним) ликом и делом. Нови завет или савез представља довршење и усавршење Старог: док се Стари заснива на етици дужности и осећању страхопоштовања, нови почива на осећању љубави и етици пожртвовања. Природа православља је таква да се давањем ништа не губи већ само добија – зато је пожртвовање једна од највећих врлина којом се духовне енергије увећавају. Док је Стари савез био склопљен само између богоизабраног јеврејског народа, Нови је универзалан и упућен свим народима и људима – од постанка света до последњег дана земаљског живота човечанства.

У том погледу не постоје строге поделе улога између васпитача и васпитаника, јер је хришћанин читавог живота у процесу учења – учења од других и подучавања других. Он живи у атмосфери непрекидне духовне будности, о којој говори стих из *Пјесме над пјесмама*: „Ја спавам, а срце је моје будно“ (Пјес., 5, 2).

Литература

1. Библија: Свето писмо Старог и Новог завета (2007). Ваљево: Глас цркве.
2. Велимировић, Н. Д., б.г. Вера Светих: катихизис Источне православне цркве, Београд: Свети архијерејски синод СПЦ.
3. Граорац, И. (2013). Детињство, духовност, ниҳилизам: образовање и друштво, Нови Сад: Завод за културу Војводине, Orpheus, 1. изд.
4. Зењковски, В. В. (2002). Проблеми васпитања у светлу хришћанске антропологије, Београд: Бримо.
5. Златоусти, Ј. Свети (2010). О сујети и како треба родитељи да васпитавају децу, Београд- Острог: Манастир Острог.
6. Jeger, V. (1991). Paidea: oblikovanje grčkog čoveka, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada
7. Knežević-Florić, O. Č. (2000). Praskozorje civilizacije i vaspitanje, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
8. Маринковић, Ж. М. (2006). Најбољи васпитач: збирка васпитних примера, Београд: Издавачки фонд Архиепископије београдско-карловачке Српске православне цркве, Репринт издање.

9. Недић, Ј. прир. (2016). Савремена руска православна педагошка мисао: зборник чланака, Београд: Православни богословски факултет, Педагошко-катихетски институт
10. Радовић, А. (2006). Основи православног васпитања, Београд: Православни богословски факултет.
11. Пурић, Ј. (2011). Богослужење и васпитање по св. Јовану Златоусту, Београд: Братство св. Симеона Мироточивог.
12. Сандо, Д. (2006). Православно васпитање деце до седме године живота, Београд: Александрија.

Ivana Ž. Petković

SPIRITUAL PARENTS AS CHRISTIAN EDUCATORS

Summary

The paper deals with the specific role of spiritual Fathers and Mothers in Orthodoxy; their influence on the upbringing and shaping of the personality of an individual Christian. It presents an analysis of the results of field research, carried out through a series of spiritual conversations with several clergymen, monks and priests. It is a specific education for lifelong roles, which can begin at different ages: educating future parents, preschool and school-aged children, adolescents, adults and the elderly. Physical and spiritual age determines educational methods, which convey the same content. That is why it represents the subject of analysis of different types of knowledge and sciences, among others, pedagogy and andragogy. Several problems are analyzed here: the prerequisites of spiritual education, the personality of educators and a protégé, the similarities and differences in relation to their biological parents, the differences in paternal and maternal roles.

Key words: spiritual upbringing, Orthodoxy, parent.

Марија Нешић
ПУ „Лане“, Алексинац

373.24:37.064.1-055.52
373.24:351

ПОРОДИЦА И ЛОКАЛНА ЗАЈЕДНИЦА У НОВИМ ОСНОВАМА ПРОГРАМА ПРОЈЕКАТ „КУЋЕ МОГУЋЕ И НЕМОГУЋЕ“

Апстракт: У предшколском васпитању и образовању повезаност и учење кроз заједницу доприноси развоју деце. Предшколска установа као институција на различите начине сарађује са породицом и заједницом. Увођењем нових основа програма, овај облик сарадње полако али сигурно јача и учвршћује везу између вртића и заједнице. Може се рећи да васпитач у новим основама програма представља спону у овом партнерству и његова улога је да оснажи повезивање вртића и заједнице. Успостављање партнерских односа са заједницом, омогућава деци квалитетно учење и развој.

Кључне речи: вртић, заједница, сарадња, васпитач, породица.

Увод

Сарадња заједнице и вртића је веома битна за одрастање деце, а увођењем нових основа програма се продубљује, самим тим је успешнија и ефектнија. Улога васпитача је значајна битна у овом облику сарадње. Васпитачи се повезују са заједницом, нуде деци нова искуства, знања и учења. У овом пројекту је приказано како смо наше идеје остварили уз помоћ и подршку људи из нашег окружења. Размењивали искуства и мишљења.

Прича о сарадњи

У овом пројекту смо се дружили и сарађивали са школском децом, радницама школе, архитектором и родитељима. Сарадња је кренула много раније, односно почетком школске године. Имали смо прилике да кроз свакодневне активности у школи размењујемо мишљења и тако се боље упознамо. Свакодневно смо били упућени једни на друге, разговарали о различитим темама и све то нас је додатно повезало. У овом пројекту истраживали смо какве све куће постоје. Истраживали смо користећи интернет, али смо и сваки тренутак користили за шетњу и разгледање околних кућа. Прикупили смо разне пригодне материјале, пратили и слушали идеје једни од других. Приликом прављења наших кућа имали смо праву помоћ, јер смо укључивали родитеље и договарали се са њима. Пројекат се развијао својим током и без потешкоћа, управо због повезаности за нашом заједницом. Надовезивали смо се, помагали, користили ресурсе који су нам били на располагању. У сарадњи је често коришћена вибер група са родитељима, тако смо размењивали идеје и искуства.

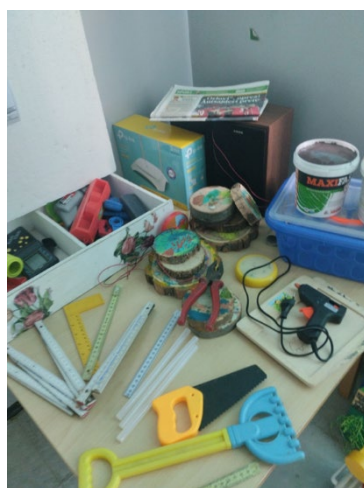
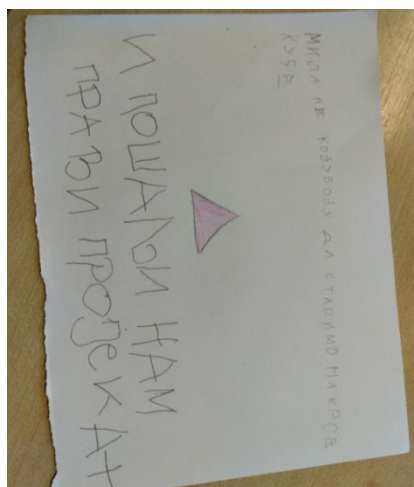
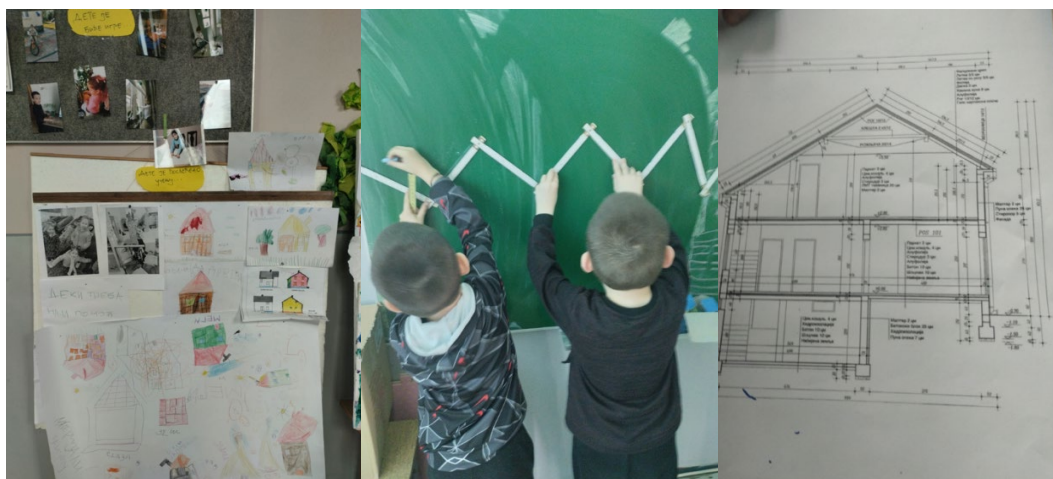


Деца су током овог пројекта била у прилици да манипулишу различитим материјалима (посебно неструктурираним), да истражују своје идеје и проширују искуства кроз сарадању са родитељима, путем интернета, сарадњом са другом децом и одраслима и истраживањем тематике у окружењу.

Свакодневно смо били у контакту са заједницом и прикупљали различите материјале. Сарађивали смо са радником наше школе који нам је донео чекић и помогао да направимо кућу од дасака.

Користили смо метар, упоређивали и украјали, обележавали бројевима, словима, научили нове, стручне појмове, договарали се о наредним корацима.

Иако смо имали мноштво идеја, позвали смо архитекту да нам помогне у прављењу скица. Желели смо да направимо нашу кућу „по свим правилима“. Послали смо му писмо путем вибера, добили смо одговор и фотографије правих скица које смо потом обојили, а затим смо заједнички нацртали план куће какву



желимо да направимо. Такође, послушали смо препоруке нашег архитекте, па смо мерили, украјали и испробавали различите алате, пратили и испробавали своје идеје.

Наши другари из школе су нас посећивали и помагали у прављењу куће. Учитељица и деца из школе су, заједно са нама, прославили крај пројекта. Разгледали смо наше продукте, разговарали о њима, радовали се и играли заједно са свима што смо заједно направили.



Закључак

У овом пројекту смо се водили искуствима и доживљајима деце, трудећи се да подржимо њихову иницијативу, али и да им омогућимо да стичу нове доживљаје, искуства и сазнања. Истраживали смо окоину, налазили материјале, неговали заједништво, водили дискусије и налазили решења. Није нам било тешко, много тога нам је било надхват руке. Деца су била веома заинтересована, активна и истраживачки настројена... Родитељи су се ангажовали и викенде проводили са децом, играјући се и истражујући на тему пројекта. Деца су имала мноштво идеја, бављење овом темом за њих је имало смисла и било веома занимљиво. Неговали смо заједништво и сарадњу са локалном заједницом. Оно што је кључно са сарадњу и контакт са заједницом било је неговање квалитетних међуљудских односа, добра комуникација, међусобна подршка и помоћ. Сарадња у овом пројекту је текла спонтано и без потешкоћа, управо због континуитета и неговања добрих односа и заједништва.

Литература

1. *Године узлета*: основе програма предшколског васпитања и образовања (2019) Београд:
2. Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Београд: Просветни преглед.
3. Приручник Стратегија заједничког развијања програма у складу са специфичностима појединих узраста деце – Развијање реалног програма у складу са Основама програма ПВО „Године узлета”, Драгана Павловић Бренеселовић, Живка Крњаја, Марија Јовановић, Гордана Сјеничић.
4. Развијање интегрисаног приступа учењу кроз теме/пројекте – Водич за развијање теме/пројекта са децом у складу са Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета – проф. др Живка Крњаја и проф. др Драгана Павловић Бренеселовић.

Marija Nešić

THE FAMILY AND THE LOCAL COMMUNITY IN THE NEW BASICS OF THE PROJECT "HOUSES POSSIBLE AND IMPOSSIBLE"

Summary

In preschool education, learning in a community context contributes to children's development. A preschool institution cooperates with families and the local community in different ways. With the onset of the new foundations of the preschool education program, this form of cooperation, slowly but surely, strengthens the bond between the preschool institution and the local community. It can be said that the in the new foundations of the preschool education program a preschool teacher acts as a link in this partnership, with a role to strengthen the connection between the preschool institution and the local community. A partnership with the local community provides an opportunity for children to learn and develop in a proper way.

Key words: preschool, community, cooperation, preschool teacher, family.

Весна Нушић¹
Биљана Трајковић¹
Весна Цикић¹
ПУ *Наше дете*, Врање

373.24:37.064.1-055.2

НА ЗАЈЕДНИЧКОМ ПУТУ КА ПАРТНЕРСТВУ- ВАСПИТАЧ И ПОРОДИЦЕ ДЕЦЕ

Апстракт: У раду је видљиво на који начин се професионални васпитачи и родитељи кроз заједничке напоре труде да за своју децу омогуће најбоље ефекте васпитно-образовног процеса. Уочавају се начини подстицања родитељских компетенција и улоге мушке фигуре-очева током раног раста и развоја деце. Видљиви су одговори на бројна питања професионалаца у васпитно-образовном процесу:

-На који начин изградити поверење и позитиван став према установи?

Да ли само организационе промене и промене простора утичу на развој сарадње са родитељима?

На који начин мотивисати родитеље да заједно са професионалцима граде пут партнерства у креирању, планирању и реализацији васпитно-образовног процеса?

Колико сарадња и партнерство са породицом зависи од професионалаца у васпитно-образовном процесу?

На које начине родитељ из улоге посматрача прелази у улогу партнера(интерактивни пано, разговори кући, портфолио иде кући...)?

Кључне речи: партнер, поверење, отвореност установе, разумевање, комуникација

Деца стичу своја знања свуда и на разне начине, а њихови најутицајнији учитељи и васпитачи су управо родитељи. Улога предшколске установе а самим тим и васпитно особље и сви запослени имају одговорност да подрже родитељску улогу у развоју и учењу своје деце. Родитељске дужности и компетенције треба учинити привлачним и достојним поштовања у очима свих, посебно у јавном мњењу одређене друштвене заједнице. Утицај професионалаца у установи огледа се и у мењању ставова појединих родитеља, који плативши за боравак деце у установи сматрају да су своје дужности пренели на васпитаче. Да би се родитељске компетенције подржале потребно је да се повећа знање родитеља о учењу и развоју деце и на тај начин им се објасни важност њихове улоге у том процесу. Свакако да је улога запослених у предшколским установама веома комплексна јер се треба водити рачуна о томе из какве и које социјално културолошке средине долази дете и породица. Осим едукације родитеља потребно је

¹ vesna.nusic@gmail.com

¹ biljana.trajkovich@gmail.com

¹ vesnaterzic31@gmail.com

изградити код њих позитиван став и очекивања у односу на рад који обављају васпитачи и поверење у установу. Поверење је стуб сваког односа и самим тим значајно је и на релацији породица – васпитач. Васпитач, професионалац треба да уважава компетентност родитеља и на тај начин гради партнерске и партиципативне односе.

За дете током првог доласка у установу важно је да уочи пријатељски однос између родитеља и васпитача, што ће му помоћи да се лакше укључи у нову средину а самим тим ће се осећати безбедно и прихваћено.

У установу први пут долази и родитељ, и ако тај однос васпитач – родитељ буде успешан и плодан може се очекивати да ће се сарадња која је успостављена на првом степену система васпитања и образовања, одржати и развијати и на свим осталим, каснијим ступњевима.

Својим ставом, понашањем васпитач, прихватајући особености сваке породице, уважавајући њихове потребе, жеље и страх уз договор и разговор, уважава и свако дете као јединствену личност. На овај начин професионалац у васпитно-образовном процесу једноставније и лакше планира даље кораке у подршци сваком детету понаособ. Поверење које васпитач улива породици огледа се и у позиву да сваки родитељ, може осмислити активност или игру коју ће реализовати у групи свог детета уз свесрдну подршку васпитача. На овај начин родитељ се осећа уважено, мотивисано и укључено у заједницу која заједно истражује, открива, сазнаје. Не треба очекивати да ће се одмах јавити сви родитељи али када деца крену да догађаје из вртића причају кући са назнаком да је нечији тата или мама био у вртићу и играо се са њима, пожелеле и други родитељи да се укључе у процес васпитања и образовања у институцији. Када родитељ уђе у васпитну групу свог детета има прилику да види како се понаша његово дете, да види његове релације и акције у групи, да уочи да ли и како да мења или усавршава своје васпитне стилове и принципе. Родитељи увиђају могућност да заједно са васпитачем прате развој и напредовање свог детета и да активно учествују у том процесу. Тада почиње и укључивање родитеља у процес планирања васпитно-образовног процеса Породица и окружење у коме деца живе као и искуствена сазнања која деца доносе са собом у установу јесу основа на којој се треба заснивати рад васпитача. Да би се то остварило потребно је изградити односе поверења са родитељима у којима ће постојати обострано уважавање и поштовање. **Шта би то могло да значи у професији васпитач:**

- не етикетирати породице,
- не бити сујетан и мислити да као професионалац све знаш,
- имати ширу слику о сличностима и разликама међу члановима једне заједнице,
- поштовати и уважити свако мишљење, проверити, истражити,
- рефлексивно преиспитивати своју праксу кроз сваку ситуацију са децом и породицом,
- разменити, питати колеге, стручњаке.

Потребно је да васпитач освести своја размишљања у односу на родитеље, ставити се у позицију другога, бити свестан да родитељ најбоље познаје своје дете; јер они јесу први учитељи и васпитачи својој деци. Када се ова прва, битна карика у стварању и повезивању васпитача и родитеља деси, онда рад, игра и активности са децом постају за све учеснике једноставније, лепше и плодносније. А на крају процеса добијамо дете које је задовољно, срећно и сигурно у себе. Ово је задатак око кога се сви ми, професионалци трудима а у сарадњи са родитељима га остварујемо брже, једноставније и ефикасније. Током реализације сарадње са родитељима и пута ка партнерству истовремено се ради и на едукацији родитеља о њиховој улози у периоду раног раста и развоја деце. Добит за васпитача је да уоче квалитет, важност и потребу боравка родитеља у групи и промени размишљања на тему родитељ - партнер.

Када говоримо о томе да је родитељ први модел понашања детету требамо разумети и то да они представљају моделе и у поступку решавања проблема, остваривању сарадње и разумевању идеја и активности. Родитељи, први упућују своју децу у то како да постану део заједнице и да се укључе у друштво. Требамо знати да се породица најчешће руководи оним истим великим циљевима за своју децу које васпитач има за сву децу. Они исто као и васпитач схвата вредност и значај васпитних поступака јер су заинтересовани за своје дете. Знају за склоност и мотивацију, мада не морају познавати те појмове. И на крају знају каква су мала деца и познају њихове активности.

Будући да са својим дететом живе од самог рођења, од велике су помоћи васпитачу у разумевању деце и планирању активности у циљу поспешивања њиховог развоја. Делотворним споразумевањем гради се узајамно поверење. Успостављање правог партнерства са родитељима, васпитачи и учитељи могу започети размишљањем о томе шта могу научити од родитеља о њиховој деци и њиховој перцепцији проблема везаних за полазак деце у вртић или школу. Помно слушање представља важну поруку у смислу успостављања отвореног односа узајамног подржавања. Осим редовног и класичног родитељског састанка могу се увести и тематски родитељски састанак на почетку радне године чија је тема: Шта желим за своје дете?! Жеље се исказују техником „олуја мозга“ а васпитач осим учесника има и улогу да све жеље током тазговора и запише. Након тога, током у пријатној комуникацији имамо прилике да уочимо колико су нам жеље сличне. Ово је први степен у успостављању поверења и уважавања жеља породице. Родитељи чије су потребе и жеље на овај начин саслушане и уважене кроз различите ситуације постали су наши сарадници;

Прославе рођендана, поправке у радној соби, заједничком Новогодишњом представом за децу - Мама и тате глуме за своју децу. Писање сценарија за приредбе и прославе заједно раде васпитач и родитељи. Организовале смо и низ радионица са за родитеље са различитим темама: сличности и разлике, еколошке приче... Током радионица родитељи су имали боље могућности да током рада у групи упознају једни друге, изнесу своје ставове и размишљања. На овај начин сви учимо једни од других кроз размену идеја и начина васпитавања. Једанпут месечно организујемо и креативне радионице са децом и родитељима

где кроз дружење и сарадњу у групи деца и родитељи имају прилике да износе своја мишљења, предлоге и решавају одређене проблем ситуације. Не могу сви родитељи учествовати у овоме. Њихово учешће зависи од афинитета и одређених способности, као и од културе и социјално економског аспекта из кога долазе. Тада почиње и укључивање родитеља у процес планирања васпитно-образовног процеса. Разговори око процесног зида, планирање деце и родитеља кући, интерактивни пано у соби су само могући начини ангажовања родитеља у процесу планирања и креирања васпитно-образовног процеса. Након сваког пројекта на нивоу групе родитељи имају прилике да током слављења пројекта виде и чују све оно што су њихова деца током истраживања сазнала. Пружамо им могућност да у писаној форми (различите анкете и чек листе) прате напредовање свог детета где могу да упишу и сугестије и потребе за даљим напретком своје деце. Овај папир остављају у портфолио детета. На овај начин васпитач има повратну информацију од родитеља а родитељ квартално прати напредовање и развој свог детета. Увели смо и периодично слање дечијег портфолиа кући где родитељ и дете имају прилику да заједно разгледају портфолио детета, прате напредовање и опет у писаној форми (чек листа) оставе свој коментар или изразе потребе. Ово је добар начин комуникације са родитељима, јер смо приметиле да су родитељи отворенији у изјавама на папиру. У портфолију детета видљив је и такозвани евалуациони лист који васпитач изради на крају сваког пројекта а онда током разговора са децом га и попуњава. Васпитач осмисли питања и могуће одговре која су везана за реализацију одређеног пројекта и заједно са дететом га попуњава. Дете само себи даје смајлиће. Ово је истовремено увод у самовредновање детета а пошто је листа видљива за породицу то је и могућност заједничког преиспитивања праксе. Родитељи имају могућност да када год желе или када портфолио одлази кући имају увид у помаке у развоју свог детета. Родитеља-партнера је тада све већи број јер су потпуно укључени у планирање и реализацију БОЕ-а као и у праћење развоја свог детета. Све већи је и број деце чије самопоуздање је подигнуто на виши ниво, деце која су активна, свесна себе, својих могућности. Деце која заједно са родитељима и васпитачима партиципирају у васпитно-образовном процесу. Васпитачи су задовољни јер су подigli ниво професионалних компетенција. Партнерски односи су такви, увек су у функцији напретка и воде ка циљу. Резултати партнерства су :

- *лакша транзиција детета из породице у вртић (у нову средину),*
- *већи контакти деце са различитим одраслим особама,*
- *деца виде своје родитеље у различитим улогама што додатно јача њихово самопоуздање,*
- *деца су слободна, спонтана, питају, истражују, договарају се,*
- *родитељи су уважени, прихваћени,*
- *вртић је подстицајна средина са елементима породичних вредности и културе,*
- *ојачане родитељске компетенције,*
- *заједничко праћење развоја и напредовања детета.*

- *уважавање и поштовање сличности , културолошких и других разлика,*
- *ојачане професионалне компетенције васпитача.*

Литература

1. Мишкељин Л.(2012)“ Дечји вртић као културни артефакат- вртић из социо-културне перспективе“ *Зборник радова* број 2-2012.-ВШССОВ Кикинда
- Кука М.(2014)“ Партнерство породице и предшколске установе“-University “St. Kliment Ohridski”-Bitola
2. *Године узлета* Основе програма предшколског васпитања и образовања. Београд: Просветни преглед, 2019.

Vesna Nušić
Biljana Trajković
Vesna Džikić

ON THE COMMON PATH TO PARTNERSHIP- TEACHER AND CHILDREN'S FAMILIES

Summary

The work shows how professional educators and parents, through joint efforts, try to provide the best effects of the educational process for their children. Ways of encouraging parental competences and the role of male figures-fathers during the early growth and development of children are observed. The answers to numerous questions of professionals in the educational process are visible:

- How to build trust and a positive attitude towards the institution?

Do only organizational changes and space changes affect the development of cooperation with parents?

How to motivate parents to build a path of partnership together with professionals in the creation, planning and implementation of the educational process?

How much does cooperation and partnership with the family depend on professionals in the educational process?

In what ways does the parent move from the role of observer to the role of partner (interactive panel, conversations at home, portfolio going home...)?

Key words: partner, trust, openness of the institution, understanding, communication.

Биљана Глишовић¹

ПУ „Весело детињство“

Рашка **Марина Роглић¹**

ПУ „Весело детињство“,

Рашка

373.21

37.015.3:159.953.5

УЧИМО ЗА ЗАЈЕДНИЧКУ БУДУЋНОСТ

Апстракт: Дете на раном узрасту поседује богате потенцијале за учење, активно је, радознано, истрајно, отворено за све видове комуникације, успоставља односе и разуме контекст у ком живи. Деца уче да буду самостална, да се сналазе у различитим ситуацијама, да преузимају одговорност, уче да истражују своје окружење и стичу искуства, да прихватају друге, њихову различитост и буду прихваћена, одговорна према себи, другима и окружењу и да доприносе заједници у коју су укључена. Примећују свет око себе, уочавају детаље, постављају питања и изражавају своју креативност на различите начине. Упознају различите културе и стичу знања из различитих области, развијају различите врсте почетне писмености, своју креативност, прерађују своје доживљаје, мишљења, идеје и сазнања. Применом Основа програма „Године узлета“ много више су повезани – деца са децом, васпитачи са васпитачима, деца са васпитачима, деца, васпитачи и родитељи. Отвореније разговарамо, налазимо различите начине да учимо заједно и да се прилагођавамо друштвеним променама и узмемо активно учешће у локалној заједници како бисмо сви заједно напредовали.

Кључне речи: деца, породица, заједница, задовољство, учење.

Увод

Будућност сваког друштва почива на улагању у најмлађе и има за циљ да децу припреми за све новине и промене које доноси од друштвених, економских и личних промена у контексту у коме се појединац налази. Кроз интерактивне односе деца стичу знања о темама које се односе на развој савременог света, критичког мишљења као основе за проматрање будућности и промена које она са собом носи. Окружење у коме дете одраста има директан утицај на његов раст и развој као целовитог бића, а породица индиректно бликује услове и начин одрастања детета. Дете заједницу види пре свега кроз непосредно окружење – породица, комшилук, родбинске везе, вртић, друге установе, институције које оно посећује и у које је укључено. Од самог рођења дете је радознано и

¹glisovic.biljana@gmail.com

¹roglicmarina@gmail.com

заинтересовано за различите доживљаје, искуства, које му пружа кућно окружење, а касније и нова окружења у која излази. Оно гради односе од рођења прво у породичном окружењу, а касније и социјалном окружењу у коме се креће. Тако дете гради односе, развија осећање припадништва, заједничког социјалног учешћа, као и властите вредности, идентитет, усавршава своје компетенције, кроз развијање својих вештина, сазнања својих потенцијала.

Игра као подстицај

Игра је за дете стваралачка прерада стварности и замишљање искуства. Игра је за децу истраживање. Игра је јединствен чин за дете у коме се активирају сви потенцијали детета. Дете у игри ужива и радује се, осећа се моћно, активно, остварено и укључено. Оно кроз игру истражује и реконструише прерађује догађаје, ситуације, гради идентитет и односе, договара се, усклађује се са другима, преговара. Деца кроз игру, истраживање, манипулацију различитим средствима и материјалима, долазе до сазнања, уче, деле своја знања, активни су, стичу самопоуздање и сигурност у своје моћи. Дете учи кроз животно-практичне ситуације које су део животног контекста деце и одраслих у вртићу, рутине и ритуали, аутентични догађаји у вртићу и ван њега. Оно кроз ове ситуације гради односе, учи и практикује, развија симболе учи симболичко изражавање, учећи радује се. У односима са васпитачима и вршњацима кроз игру, животно-практичне ситуације, рутине и ритуале, дете добија подстицаје да истражује, промишља, испробава, да пита, да даје одговоре, предлоге, износи своја искуства, систематизује већ стечена знања, дели их са другима, активни је учесник у свом учењу и развоју, развија своје потенцијале, постаје јединствено и целовито биће, компетентно и богато потенцијалима, активан учесник заједнице вршњака и одраслих, посвећено учењу, креативно, биће игре.

Квалитет односа дете остварује кроз односе који се развијају са физичким окружењем, вршњацима и одраслима у реалним ситуацијама делања и представљају покретаче његовог развоја и учења, што је добробит за дете. Простор постаје инспиративно и провокативно окружење у којем се деца играју, истражују, сарађују и уче. Он настаје уз заједничко учешће деце, васпитача и уз помоћ породице и локалне заједнице, мора се посветити пажња његовом сталном развијању, обогаћивању и осмишљавању. Сарадња са породицом заснива се на узајамној подршци која се остварује кроз повезивање, успостављање поверења, дијалога, сарадње, искреног односа, градећи партнерски однос за добробит њихове деце. Вртић као део локалне заједнице, активно учествује, сарађује и доприноси у активностима од заједничког интереса. Локална заједница нам пружа просторне ресурсе за развијање реалног програма, дете учи из свог окружења, деца су активни учесници у дешавањима у локалној заједници, манифестацијама, користе се ресурси локалне привреде и услужних делатности, информације о раду вртића и развијању реалног програма су доступне, повезани смо са другим образовним установама и организацијама. Подршка деци најмлађег узраста подразумева свеобухватни приступ политикама и програмима

за децу и њихове родитеље, старатеље и окружење у којем живе. Дете мора да буде здраво и заштићено, да одраста у породици, да има основу за школовање, касније за запослење, и да избегне ризик од сиромаштва. Зато је важно да цео систем буде у функцији подршке детету и родитељству, као што је подједнако битно да се сви заједно подсетимо колико је рани развој важан за сазнајне, емоционалне, психолошке и физичке потенцијале сваког појединца.

Најважнији аспекти у новој програмској концепцији

Нова програмска концепција истиче интегрисани приступ учењу кроз развијање тема/пројеката са децом: деца се подстичу на бављење одређеним темама и пројектима који су њима смислени и изазовни за истраживање. Одрасли су деци партнери и не нуде им готова решења, већ заједно са децом истражују и помажу деци да истраже своје претпоставке, стављају се у „ципеле детета“, испробавају и даље развијају идеје. Учење је смислено за децу јер је повезано са животним контекстом деце, базира се на њиховим искуствима и повезивању оног што деца доживљавају и онога што раде, а изазива пријатна и позитивна осећања. Игра се подржава као најприроднији начин учења, кроз који дете учи да промишља, стиче нова сазнања и важне животне вештине, а све друге активности засноване на могућностима избора, стваралаштву, променљивости, иницијативи деце, упитаности, отворености, креативности. Дете има могућност и слободу изражавања својих потреба, осећања, ослања се на друге и тако гради поверење, развија позитивне начине интеракције са другима, укључено је у доношењу одлука, дели информације, консултује се, видљиве су његове идеје, даје активан допринос заједници. Учи да разуме сопствене потребе и потребе других, истражује, комуницира, прихваћено је и прихвата друге, учествује према својим могућностима, у узајамној је зависности са другима, у делању, прављењу избора, решава проблеме и преузима одговорност за своје поступке, развија резоновање, рефлексiju, планира, предвиђа.

Васпитач је ту да буде укључен као заједнички учесник у активностима са децом, одржава баланс, кроз начин учешћа у развијању реалног програма, уважава дечје мишљење, предлоге, посматра децу, учи од деце. Васпитач изграђује устаљен али флексибилан ритам у рутинама, успоставља рутине, промишља и договара се са децом о правилима, подстиче самосталност, одговорност деце, преноси практичне задатке на децу, омогућава дељење информација, обезбеђује боравак на отвореном, обезбеђује континуитет рутине. Планиране ситуације учења су ситуације у којима се улази са намером да се нешто истражи, сазна, открије, представи, искуси. Оне су увек смислене и повезане са темом/пројектом. Дете у планираним ситуацијама учења гради односе, истражује и конструише знања, развија симболе - симболичко значење, изражавање, гради иденитет, ужива и радује се. Подршка васпитача се огледа у фокусу на процес учења, пружа деци различите изворе, подстиче говор и комуникацију, моделује истраживачки однос, извор је информација, подстиче дечје изражавање, истражује са децом, пружа могућност избора, охрабрује их,

подстиче децу да повезују знања, омогућава и подржава децу да заједнички предвиђају, замишљају, постављају питања.

Закључна разматрања

Кроз циљана посматрања деце, подстицајну средину, доступност различитих материјала и играчака, тимски рад васпитача, свакодневно консултовање са децом, нижу се активности у развијању теме/пројекта у складу са индивидуалним потенцијалима деце. Сврха је да дете открива, размишља, надограђује знања. Значајно је да решава проблеме, истражује и самостално изводи закључке. Дете је уважено, ангажовано у непосредном раду, успоставља и гради односе са вршњацима, одраслима, иницира и учествује у комуникацији, договара се, истражује. У раду са децом градиле смо и изградиле односе узајамног уважавања, поштовања индивидуалности сваког детета, емпатије, осамосталиле децу, развиле слободу мисли и размишљања, закључивања, изражавања деце, кроз различите облике изражавања. Неговање заједништва, припадности групи, вртићу стварамо појединце спремне и сигурне у себе и своје моћи, пружањем континуиране подршке развоју личности сваког појединог детета, ради њиховог даљег напредовања. Кроз заједничке прилике за игру, учење, грађење односа заједно са децом, породицом и локалном заједницом имамо прилику да напредујемо на свим нивоима. Једино тако стварамо срећно и задовољно дете спремно за даље напредовање и стицање нових знања, самостално, разумно, спремно за будуће задатке који га очекују у животу.

Литература

1. МПНТР. (2019). Опште основе предшколског васпитања и образовања Годинеузлета. Просветни преглед. Београд.
2. Живка К., Драгана Павловић Б. (2017). Калеидоскоп – Пројектни приступ учењу. Институт за педагогију и андрагогију. Филозофски факултет. Београд.
3. Драгана Павловић Б., Татјана П. (2000). Партнерски однос у васпитању. Центар за интерактивну педагогију. Институт за педагогију и андрагогију. Филозофски факултет. Београд.
4. Драгана Павловић Б. (2015). Где станује квалитет. Институт за педагогију и андрагогију. Филозофски факултет. Београд.
5. Група аутора. МПНТР Србије. (2019). Вртић као сигурно и подстицајно окружење за учење и развој деце. Приручник за васпитаче. Београд.

Biljana Glišović
Marina Roglic

WE LEARN FOR A COMMON FUTURE

Summary

A child at an early age has rich potential for learning, is active, curious, persistent, open to all forms of communication, establishes relationships and understands the context in which he lives. Children learn to be independent, to manage in different situations, to take responsibility, learn to explore their environment and gain experiences, to accept others, their diversity and be accepted, responsible towards themselves, others and the environment and to contribute to the communities in which they are turned on. They notice the world around them, notice details, ask questions and express their creativity in different ways. They get to know different cultures and acquire knowledge from different fields, develop different types of initial literacy, their creativity, process their experiences, opinions, ideas and knowledge. By applying the Basics of the "Years of Ascension" program, they are much more connected - children with children, educators with educators, children and educators, children, educators and parents. We talk more openly, find different ways to learn together and adapt to social changes and take an active part in the local community so that we can all progress together.

Key words: children, family, community, satisfaction, learning

2.

Аница Јанковска
Универзитет “Гоце Делчев“, Штип
Факултет за образовни науки, Штип
Северна Македонија

373.22
37.091.33-027.22

ПОВЕЗИВАЊЕ ДЕЦЕ И ПРИРОДЕ

Апстракт: Животи деце су се радикално променили у последњих неколико година. Деца имају мало слободног времена. Њихови животи су структурирани, организовани и темпирани скоро до минута. Данашња деца су мање повезана са светом природе него у било ком другом тренутку у историји. Више се не проводи слободно време на отвореном, у природи. Све већи број истраживања је показао да природни свет има бројне предности за децу и одрасле. Иако је још увек мистериозно како ум, тело и дух добијају од излагања природи и искуства са природом, емпиријски докази нас терају да преиспитамо и преиспитамо животе данашње деце. Ова природна веза је замењена на различите начине – већа интеракција са дигиталним („укљученим“) светом, мање неструктурисане игре на отвореном и кроз растућу урбанизацију. Ово смањено излагање природи има последице које тек почињемо да схватамо. Истраживања у различитим дисциплинама сада сугеришу да ова неповезаност (и фигуративна и дословна) има далекосежне последице по здравље и добробит како појединаца, тако и природног окружења у којем делују. Деца су паметнија, кооперативнија, срећнија и здравија када имају честе и разноврсне могућности за слободну и неструктурисану игру на отвореном.

У овом раду представљамо резултате истраживања спроведеног на деци од 3-7 година у вртићима у градској и сеоској средини. Резултати су статистички обрађени из којих добијени резултати дају закључак о повезаности деце са природним окружењем.

Кључне речи: деца, природа, свет природе, природна повезаност, вртићи.

Вовед

Природната околина како извор на спознание

Како да се вовлечат децата понепосредно за да ја запознаат природата, посебно онаму каде што при осознавањето на природните појави се бараат одговори на бројни прашања и проблеми? Животот на денешните деца е значително променет за разлика од минатото. Децата своето слободно време повеќе не го поминуваат надвор и воопшто не размислуваат за тоа како да си играат надвор, како да ја истражуваат природата која е нивно опкружување и дека постои во нивните дворови. Истражувачите кои се занимаваат и ја проучуваат оваа проблематика покажале дека контактот на децата со природата има многубројни позитивни придобивки, како за децата така и за возрасните. Додека сеуште е мистерија како умот, телото и духот растат и се развиваат во

природата, емпириските докази не тераат да размислуваме за тоа како децата да ги извадиме надвор од нивните домови и да ги вратиме во природата која е богата со прекрасни убавини и пејсажи. За истражувачите кои се занимаваат со оваа проблематика, прекилот на контактот на децата со природата е комплексен и многу загрижувачки проблем. Оваа дисконекција на децата со природата има големи последици пред се врз здравјето на децата, но исто така е и со последици за природата која ги опкружува и во која тие живеат. Формирањето на представите и поимите, нивната концептуализација како и учењето по пат на истражување, започнува со интерактивен однос на детето со предметите, појавите и процесите во природата. Непосредниот престој во природа ќе овозможи да се создаваат “поздрави, поприморни и похумани односи меѓу човекот и природата“. Затоа Супек пишува: “Човекот треба да живее во природата, меѓу растенијата и животните, а не растенијата и животните да живеат меѓу луѓето“. Човекот дејствува на надворешниот свет, и надворешниот свет дејствува на човекот. Резултат на тоа меѓусебно дејствување е искуството кое го вклучува надворешниот свет со сетилните органи, нервниот систем, мислењето, чувствата и постапките, односно објектот и субјектот. Различни луѓе не можат да имаат иста околина, и покрај тоа што се опкружени со исти предмети. Сè што го опкружува детето, не е дел од неговата околина. Само оние предмети со кои детето вистински стапува во меѓусебни односи ја сочинува неговата реална околина. Потенцијалната околина ја сочинуваат оние предмети со кои детето би можело да стапи во меѓусебни односи и така да се изложи на нивното ефикасно делување. Природата како извор на сознанието има извонредно значење во својата сознајна целисходност. Колку повеќе откритија направиле детето, толку подлабока радост на научник доживува тоа, толку повеќе пред него се открива непознатото, толку повеќе се прашува: Зошто? Како? Што е тоа? – и се похрабро ги насочува своите интелектуални сили кон тоа да се осознае непознатото, да се добие одговор на непознатото.

Кратка историја за движењето на децата во природата

Веќе неколку декади учителите за околината, натуралисти и други истражувачи интензивно работат со цел да ги доближат децата до природата. Од 2005 година како резултат на бројни трендови вклучувајќи ја и свесноста за добросостојбата на човекот, неговата способност за учење и здравјето, како и грижата за децата, послушноста и националното внимание на медиумите околу нарушувањето кое што е предизвикано од недостиг на природата, овој проблем сè почесто се изнесува пред меѓународната публика. Во 2006 година авторот на книгата “ Последното дете во шумите”, Ричард Лоув е повикан во Вашингтон за капањата под наслов “ Да не се остава ни едно дете внатре” со цел поврзување на детето со природата. После неколку години од настанот, јавното мислење и свесност достигнаа значително ниво. Оваа тема се повеќе е активна во јавноста и добива повеќе внимание од било кога порано. Паралелно со движењето за враќање на децата во природата се појавија и многу други движења: за активно

живеење, чисто здравје, градови во кои се пешачи, кои најдоа смисла и причина за постоење. Во прашање е здравјето на детето и на планетата Земја. Досегашните истражувања покажуваат дека скоро секој човек кој е поврзан со природата, како дете имал блиски искуства во природата. Но, ако искуствата на децата од идните генерации значително се намалат, како ќе знаат тие како настанала планетата Земја, како се развивала, што се случувало со различните видови на растителни и животински организми. Зошто децата поминуваат помалку време во природната средина? Истражувањата покажуваат дека кај повеќе од 94% од родителите најголемата грижа при донесувањето на одлука дали да им дозволат на нивните деца слободно да играат надвор е безбедноста на нивните деца (Bagley et al. 2006). Во истражување извршено врз околу 800 мајки е откриено дека 82% од мајките не им дозволувале на нивните деца да си играат слободно поради безбедносни причини, 85% од мајките откриле дека нивните деца не си играат во природна средина бидејќи нивните деца си играат на компјутерите или пак гледаат телевизија, а 77% од мајките изјавиле дека немаат доволно слободно време за да го изнесат своето дете во природата (Clements, 2004). Овие истражувања се најдобар индикатор за тоа колку добро би влијаело изнесувањето на нивните деца во природата. Психолошките придобивки се очигледни: повеќе игра во природата ќе придонесе за спречување на запаѓање на детето во депресија. Всушност улогата која ја има искуството на детето во природата е непроценлива и токму поради тоа треба да му се дозволи на детето да поминува повеќе време во природата. Други придобивки кои ги дава природата се: психолошката, когнитивната и креативната страна која им ја дава природата на децата. Децата се поаметни, покооперативни, посреќни и поздрави кога поминуваат повеќе време во природата. Зелените полиња и зелените терени за игра го намалуваат нивото на стрес кај учениците. Слободната игра во природни средини ја зголемува когнитивната флексибилност на децата, способноста за решавање на проблеми, креативноста, самодисциплината и почитувањето на самиот себеси. Учениците постигнуваат повисоки оценки (на стандардизирани тестови) кога во наставниот план е вклучен и престој во природна средина. Дури и вниманието на учениците се зголемува доколку тие скоро имале пристап во природна средина.

Зошто на децата им треба природата и зошто на природата и требаат децата?

Родителите, пријателите, бабите и дедовците, наставниците и сите граѓани се луѓе кои сакаат да го направат тоа што е најдобро за своите деца. Во изминатите 20 до 30 години начинот на живеење е значајно променет со многубројни негативни ефекти врз децата, без голем број на луѓе да сфатат што се случува. Како резултат на тоа се појавија проблеми во самото општество како што се дефицит на внимание, социјалните и моралните навики се на ниско ниво и сето ова е последица на стресниот живот на младите. Тие се психичко-социјалните и физички карактеристики на овие промени. Како такви промени се

вбројуваат: намалено време поминато во природата, повеќе време се поминува опкружени со технологија, помалку слободно и неиспланирано време и 30% намалено користење на велосипеди. Родителите од сите средини (рурални, урбани) укажуваат на многу причини околу тоа зошто нивните деца поминуваат помалку време од нив во природата, вклучувајќи ја и сигурноста која треба да ја уживаат нивните деца, неможноста за пристап во природните средини, натпреварувањата меѓу децата во компјутерски игри, опасниот сообраќај, обемните зададени домашни работи и други притисоци што им се наметнуваат на дацата. Родителите имаат најдобри намери кога ги носат своите деца на училиште и ги враќаат од училиште дома. Овие активности се доста значајни за децата, но нивниот живот и животот на нивните родители секојдневно се строго структурирани. Кој е крајниот резултат од сето ова? Децата имаат малку или воопшто немаат слободно време. Нивните животи се структурирани и испланирани скоро до минута. Кога се дома во своето слободно време, а би можеле да се надвор, тие најчесто се “закачени” на некој од електронските апарати. Во една седмица, само околу 6% од децата, на возраст од 9 до 13 години играат сами или со другарчињата во природата. Наставниците и другите одговорни лица биле запрепастени од овие резултати бидејќи децата не можат да пешачат повеќе од половина километар и при тоа се физички исцрпени.

Предмет на истражувањето

Нашите училишта и детски градинки повеќе од 15 години низ повеќе проекти се охрабруваат да ги прифатат принципите на педагошката практика да ја промовираат активната вклученост на учениците во сферата на еколошкото образование и воспитание. Иако сè поинтензивно се истакнуваат позитивните придобивки од директниот контакт на децата со природата (воспитно – образовни, когнитивни, социјални) наставниците и воспитувачите сеуште истите ги сфаќаат како форма во наставата наместо како стратегија. Во тој контекст направивме истражување за да ја покажеме врска која постои (или отсуствува) кај денешните деца со природата, придобивките и последиците кои децата можат да ги имаат во зависност од времето кое го поминуваат во природата. Истражувањето беше спроведено во две детски градинки, во Мај 2022 година. Едната детска градинка е “Вера Циривири Трена”, клон “Развигорче” лоцирана во централното градско подрачје во општина Штип. Истражувањето е направено кај 31 деца, од кои 18 беа машки, а 13 женски, на возраст од 5-6 години и ја опфаќаа големата група, пред тргнување во прво одделение од деветогодишното основно образование во Р. Македонија. Втората детска градинка е истурена единица на детската градинка “Астибо” во приградската населба Баби. Интервјуиравме 25 деца, од кои 14 женски, а 11 машки, на возраст од 5-6 години. Ги анкетиравме мајките на интервјуираните деца, односно вкупно 25. Интервјуата и анкетите беа спроведени од страна на студентите од предучилишно воспитување при “Педагошкиот факултет” од Штип (сега

Факултет за образовни науки), кои таму ја реализираат педагошката практика од сите методички предмети. Интервјуто се состоеше од неколку прашања:

1. Лични прашања:
2. Колку години имаш?
3. Да се обележи машко или женско
4. Опиши каде живееш?/град/село
5. Како би ја опишала природата?
6. Кои животни најчесто ги гледаш во природата?
7. Опиши како си се грижел за нив?
8. Колку време во текот на неделата поминуваш надвор од дома? Во кои активности учествувааш?
9. Кои природни феномени си ги видел? Опиши ги? (виножито, затемнување на сонце и др.)
10. Колку време поминуваш во неделата гледајќи тв, играјќи видео игри или во користење на компјутер?

Резултати од истражувањето

По статистичката обработка на податоците дојдовме до следните резултати. Децата кои беа интервјуирани од детската градинка Вера Циривири Трена клон Развигорче живеат во Штип. Штип е голем, населен град. Интервјуиравме 31 деца, 18 од нив машки и 13 девојчиња.

Добиените одговори на прашањата во анкетниот лист се следните:

1. Тие ја опишуваат природата како убава, надарена, и способна за креирање на многу различни работи. “Природата е убава затоа што има многу работи кои таа може да ги креира, а ние не можеме. Има многу различни и убави растенија и животни. Природата е гледана како нешто убаво каде животните се слободни, дрвјата растат и сè е зелено. Децата прават разлика помеѓу светот на природата и светот на луѓето (на пример “природта е она што земјата го направила, свет на животни”, ‘шуми, ливади, места кои не се покриени со згради”)
2. Децата покажуваат на мачињата, кучињата и гулабите како најчесто видувани животни. Овие животни секојдневно се дел од нивното опкружување. Три деца кои покажаа на верверичката, срна и делфин како животни кои ги имаат видено надвор од нивниот град.
3. Повеќето деца велат дека одат да си играат со нивните другари. Едно вели “се грижам за мојата мачка. Јас и моите пријатели се грижеме за животните во населбата”.
4. За жал, иако многу од нив велат дека играат надвор, исто така минуваат поголем дел од времето гледајќи телевизија или играјќи игри на компјутер. Интересно е што тие знаат дека не мора да го прават тоа, но сепак го прават. Интересен е фактот дека девојчињата не се заинтересирани за играње на компјутерски игри. Момчињата минуваат во просек по 3-4 часа дневно играјќи на компјутер. Во просек децата гледаат 1-2 часа дневно телевизија. Пред се гледаат цртани филмови.

5. Тие опишуваат што им се има случено и како се чувствуваат кога некој од наброените феномени се појавиле. Некои од нив се обидоа да го опишат феноменот “имам видено роса на цвеќе. Личи на вода. Пареата не е вообичаено да се види. Кога гледаш наоколу не можеш да видиш ништо. Виножитото е многу убаво и има седум бои. Мразот изгледа како снег. Како бела пудра”

Втората градинка во која беше извршено истражувањето е истурена единица на детската градинка “Астибо” во приградската населба Баби. Интервјуираме 25 деца, од кои 15 женски, а 10 машки, на возраст од 5-6 години. Ги анкетиравме мајките на интервјуираните деца, односно вкупно 25 мајки.

Добиените одговори беа следните:

1. Природата е гледана како нешто убаво каде животните се слободни, дрвјата растат и се е зелено. Децата прават разлика помеѓу светот на природата и светот на луѓето. (на пример “ природта е она што земјата го направила, свет на животни”, ‘шуми, ливади, места кои не се покриени со згради”)

2. Најголемиот број од децата се свесни за птиците и различните инсекти. Не прават разлика помеѓу дивите животни и домашни миленичиња.

3. Децата покажуваат голема грижа за животните кои ги опкружуваат. Тие им носат храна, градат засолништа, ги чуваат и си играат со истите.

4. Децата минуваат многу време надвор. После училиште се среќаваат со своите другари за да си играат; 5. Тие ги пишуваат природните феномени многу детално.

6. Интересен е фактот дека и тука девојчињата не се заинтересирани многу за играње на компјутерски игри. Момчињата минуваат во просек по 2 часа и 34 минути дневно играјќи на компјутер. Во просек децата гледаат 60 минути дневно тв. Пред се гледаат цртани филмови. Вториот дел од истражувањето се одговори од мајките на испитаните деца со цел да добиеме подетални сознанија за тоа како тие го поминувале слободното време кога тие биле деца и како нивните деца го поминуваат слободното време во текот на денот. Во анкетата беа опфатени вкупно 56 мајки на интервјуираните деца од двете детски градинки.

По статистичката обработка на податоците дојдовме до следните резултати:

Над 85 % (или 48 мајки) потврдуваат дека нивните деца поминуваат помалку време надвор отколку кога тие биле деца. Скоро сите мајки велат дека кога тие биле деца поминувале многу повеќе време надвор секој ден.

80% од мајките изјавувија дека тие поминувале надвор 3 или повеќе часа во игра, за разлика од денес кога само 35% од децата поминуваат толку време играјќи надвор.

Заклучок

Од добиените резултати доаѓаме до следните заклучоци:

1. Децата кои живеат во големите градови поминуваат многу повеќе време дома, покрај компјутерот или телевизорот.

2. Децата кои живеат во рурални средини поминуваат многу повеќе време надвор, играјќи се во природата, во однос на децата кои живеат во градовите. И

тие играат компјутер и гледаат ТВ, но исто така минуваат и многу време надвор од дома. Кај нив постои здрав баланс помеѓу техничките активности и активностите во природа.

3. Во заклучокот може да дадеме и наши препораки за тоа како децата може да го зголемат нивното интересирање за природата и нивниот контакт со нив. Крајниот одговор е поминување повеќе време играјќи надвор, објаснувајќи им како да засадат дрвја и да се грижат за нив, да им се покаже како едно животно да се сака и како да се отргнат од компјутерски игри и ТВ.

4. Иако современото општество во сите сфери на образованието преферира употреба на ИКТ во наставата, природните појави и феномени чии креации се на природата, најживописно можат да се доживеат ако децата се изнесат надвор и директно ги почувствуваат преку своите сетила. Воспитувачите во детските градинки, па и во училиштата преку интернет можат да им покажуваат најразлични растенија и животни, мориња и езера... Но ако на децата им се скрати врската со природата, која е предмет на истражување во овој труд, тие за жал нема да знаат какви растенија и дрвја растат надвор од нивниот прозор. Тие не можат да знаат со какво изобилство од убавини располага природата кога го немаат слушното жуборот на потокот, песната на птиците, здивот на ветерот...а сето тоа ќе го почувствуваат ако бидат изнесени надвор од нивните домови. Полека но сигурно веселиот детски цагор од пред нашите дворови го снемуга, најразличните игри како што се криенка, народна и т.н. се заборавени, а целосната комуникација и дружење на децата и младите е преку тастатурата и мониторот.

5. Како автор на овој труд апелирам дека треба да ги научиме нашите деца како да го најдат моделот и начинот на кој децата поголемиот дел од денот да го живеат во вистинскиот реален живот, а виртуелниот свет да е само мал сегмент во нивното секојдневно едуцирање, бидејќи во спротивно ќе создадеме генерација, која не ќе може никако да се приспособи на предизвиците што ги носи животот. Децата и општеството како целина можат многу да добијат со зголемување на неформалната игра и можностите за формално учење кое училишните дворови можат да им го понудат на децата. Училишните дворови се места каде децата може да се свртат кон магијата која е нивно право стекнато со раѓањето, способноста да учат со нивниот уникатен начин преку истражување и откривање на природниот свет.

Исто така кога училишните дворови се интегрирани со целокупниот наставен план, доаѓа до покачување и на академското образование кај децата и образованието за животната средина. Но можеби, уште позначајно, училишните дворови нудат надеж дека идните генерации ќе развијат вредности за животната средина за да станат управувачи со Земјата и разноликоста на природата. Постигнувањето на оваа цел ќе бара големи промени на сите нивоа: лични, политички, институционални и културни. Потребно ни е подлабоко разбирање помеѓу родителите, децата и животната средина – бариерите кои постојат во урбани, субурбани и рурални средини, но исто така бариерите кои се посспецифични и имаат географска, етичка и економска позадина.

Литература

1. Bagley S., Ball K., Salmon J. (2006): Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play, *Health & place*, vol. 12, no. 4, pp. 383-393.
2. Clements, R. (2004). "An Investigation of the State of Outdoor Play." *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 5, No. 1, pp. 68-80.
3. Stavreva-Veselinovska, S., (2007); – Moving from biophobia to biophilia, Congress of ecologists of Macedonia with international participation and marking the 80 anniversary of Prof. dr Ljupce Grupce's life and 60 years scientific work, 6-9 october, Struga, Macedonia.
3. Stavreva-Veselinovska, S. (2007); The children's familiarity with the natural environment. *Международной научно-практической конференции "Традиции и инновации в дошкольном образовании"* посвященной 135 – летию МПГУ, Московский педагогический государственный университет, 7 – 9 ноября, Москва p. 285-294.

Anica Jankovska

CONNECTING KIDS AND NATURE

Summary

The lives of children have radically changed over the past few years. Children have little free time. Their lives are structured, organized, and timed nearly to the minute. Today's children are less connected to the natural world than at any other time in history. No longer free time is spent outdoors, in the nature. A growing body of research has demonstrated that the natural world holds numerous benefits for children and adults. While it is still mysterious just how the mind, body and spirit gain from exposure to and experiences with nature, empirical evidence forces us to examine and rethink the lives of today's children. This natural connection has been replaced in various ways – greater interaction with the digital ('plugged-in') world, less unstructured outdoor play, and via growing urbanization. This decreased exposure to nature has consequences that we are just beginning to understand. Research across disciplines now suggests that this disconnect (both figurative and literal) has far-reaching consequences for the health and well-being of both individuals and the natural environment in which they act. Children are smarter, cooperative, happier and healthier when they have frequent and varied opportunities for free and unstructured play in the outdoors.

In this paper we represent the results from research made on children from 3-7 years old age in kindergartens in urban and rural environment. Results are statistically processed from which the results obtained give us the conclusion about the connection of the children with the natural environment.

Key words: children, nature, natural world, natural connection, kindergartens.

Невенка К. Михајловић

Академија васпитачко-медицинских струковних студија,
Одсек Крушевац

373.22

37.015.31:57.081.1

ЗЕМЉИШТЕ – ПРАКТИЧНИ МОДЕЛИ УПОЗНАВАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: У предшколској установи потребно је децу оспособити да разумеју комплексне везе у екосистему земљишта и начин живота организама у њему, да упознају различите облике рељефа. Такође, требало би да препознају штетне последице које човек изазива неконтролисаним сечом шума, чиме изазива ерозију земљишта као једног од виталних и ограничених ресурса.

Кључне речи: предшколска установа, земљиште, рељеф, ерозија

Увод

Унутрашња структура Земље

На основу хемијских и физичких (реолошких) карактеристика унутрашња структура Земље, слично другим терестричним планетама је издељена на слојеве. Дебљина коре варира и у просеку износи око 6 км испод океана и 30-50 км на нивоу копна (континената). Спољашњи слој Земље је кора која је чврста и силикатне природе. Кора се налази, тј. лежи на вискозном, чврстом омотачу. Омотач се дели на два дела - горњи и доњи. Горњи омотач је вискознији и заједно са хладном и ригидном кором гради литосферу. Литосфера је издељена на тектонске плоче којих укупно има седам. Дебљина литосфере је у просеку око 60 км. Испод горњег омотача је доњи омотач изграђен из ниско вискозног материјала, на коме литосфера плива. Омотач је на дубини Земље од 35 километара, па до око 2890 километара. Испод омотача је језгро које се дели на два дела - спољашње и унутрашње. Спољашње језгро је течено и ствара магнетно поље, а унутрашње је чврсто и изграђено од гвожђа. Унутрашњост Земље је још увек активна због чега и настају вулкани и земљотреси.

Тектонске плоче Земље

Механички (чврсти, ригидни) спољашњи слој Земље се назива литосфера. Она је издељена на делове тзв. тектонске плоче. Плоче су чврсте структуре које клизе на вискозном омотачу и зато су покретне. Постоји седам плоча и то су Пацифичка, Афричка, Антарктичка, Аустралијска, Евроазијска плоча, Северно-америчка и Јужно-америчка плоча. Од њих је највећа Пацифичка плоча.

Површина Земље

Око 70,8% површине Земље је прекривено водом, а остатак од 29,2% представља копно са својим планинама, пустињама, шумама, равницама,

обрадивим површинама и другим геоморфолошким облицима. Изглед површине Земље веома варира од места до места. Површина Земље је подложна сталним променама, пре свега услед покрета тектонских плоча, ерозије, термалних промена, хемијских ефеката, покрета глечера и удара великих метеорита.

Земљина кора у континенталном делу садржи материјал мање густине, као што је еруптивно камење (стене) и гранит. Мање су заступљене компактније вулканске стене. Оне су примарни конституент океанског дна. Седиментне стене настају акумулацијом седимената и близу 75% континенталне површине Земље је њима прекривено, иако оно чини само 5% Земљине коре. Поред седиментних, у састав Земље улазе и метаморфне стене. Оне настају трансформацијом седиментних стена под дејством високог притиска и/или високе температуре. Најзаступљенији су силицијумови (силикатни) и угљеникови минерали.

Педосфера представља део Земљине коре где се одвијају процеси формирања земљишта - педогенеза. Земљиште (педосфера) настаје интеракцијом литосфере, атмосфере, хидросфере и биосфере. Око 13,31% копна представља обрадиву површину, коју човек користи.

Земљиште

Земљиште представља групацију честица (партикула) различитих величина, насталих пуцањем (мрвљењем, ломљењем) стена. Ове стене потичу из дубине Земље од 100 до 200 км. Материјал (стене) од којег се формира земљиште се назива **родитељски материјал**. Њега чине различите врсте стена. Неке од њих су еруптивне стене и вулканског су порекла. У истопљеном стању називају се магма, а приликом ерупције вулкана када дођу на површину земље познате су као лава. Међутим, еруптивне стене су веома чврсте и нису склоне ерозији, односно мрвљењу. Осим овако чврстих стена, у састав земљишта улазе и седиментне стене. Седиментни материјал је главна компонента горњег дела земљишта са којим се ми свакодневно срећемо. То је земљиште у нашој башти, песак и шодер на плажи, блато у реци. Ово земљиште садржи минерале, кристале и остатке органског порекла (остаци живих бића). Осим еруптивног и седиментног материјала, у састав земљишта улазе и метаморфне стене. Оне настају од еруптивних стена под високим притиском и температуром унутар Земљине коре. То значи да је земљиште, независно од врсте (песак, муљ, блато, глина, различити прелазни облици) комбинација неорганског дела (каменчићи) и органских остатака.

Заправо, земљиште је мешавина минералних и органских компонената које су у чврстом, течном и гасовитом стању. Чврсте партикуле су распоређене насумично (без реда), па између њих остају поре испуњене ваздухом и водом и зато је земљиште трокомпонентни систем. Због такве конституције, земљиште представља погодно животно станиште многих организама. Раст биљака је незамислив без земљишта. У њему се биљке својим кореновим системом учвршћују и извлаче воду и потребне минералне материје. Такође, земљиште је станиште многих животиња (глисте, мрави, кртице, различити инсекти,

водоземци, гмизавци). Разноврсне су и многобројне врсте бактерија, алги и гљива које живе у земљишту.

Карактеристике земљишта

При посматрању земљишта, прва својства која примећујемо су боја и структура (текстура).

Боја је најчешће први утисак када погледамо земљиште. Она у првом реду зависи од минерала који се налазе у земљишту. Касније промене у боји земљишта резултат су биолошких и хемијских процеса, а посебно у редокс реакцијама. Различита боја земљишта је условљена различитом количином и хемијским обликом минерала гвожђа. Гвожђе узрокује жуту или црвену боју. С друге стране, органске материје које се распадају боје земљиште браон и црно. Таложене мангана, сумпора и азота узрокује тамну боју земљишта. Комбинацијом свих обојених једињења у земљишту током времена, настаје његова карактеристична нијанса.

Структура (текстура) земљишта је условљена величином и обликом партикула (измрвљених каменчића) које улазе у његов састав. Од структуре земљишта зависи аерација (проток ваздуха, проветреност земљишта), проток воде, отпорност на ерозију и раст корена биљке. На структуру земљишта утичу и органске материје које се у њему налазе, биолошке активности, хемијске реакције и деловање људског фактора.

Земљиште је врста историјског архива. Анализом земљишта и остатака у њему (органских и неорганских), археолози откривају значајне историјске податке и чињенице. Целокупна историја Земље и све што је у вези са њом је записана у њеним стенама (камењу). Управо изучавајући стене и фосилне остатке научници су одредили да су диносауруси у одређеном временском периоду били доминантна врста и да је Антарктик био прекривен шумама.

Употреба земљишта

Живот човека је незамислив без земљишта – пољопривреда, производња хране, раст биљака, а у вези са тим и ослобађање кисеоника, дрвна индустрија, производња лекова немогући су без земљишта. Такође, земљиште се пуно користи као грађевински материјал (цемент, песак) за изградњу путева, мостова, кућа, стамбених зграда, брана, ограда итд. Из земљишта се извлаче руде од којих се добијају метали, угаљ, разне врсте горива, нафта, природни гас. Дакле, човек, његов живот и опстанак су везани за земљиште.

Деградација земљишта

Човек својим немарним односом према природним ресурсима, па и према земљишту, узрокује његово загађење на више начина. Претераном сечом шума изазива се ерозија земљишта. Испуштањем отпадних вода, без њихових претходних пречишћавања, таложене штетна једињења у земљишту, па због тога страда живи свет у њему. Неконтролисаним и неумереним употребом инсектицида, хербицида, фунгицида, родентицида, вештачких ђубрива,

накупљају се токсична једињења у земљишту. Зато се мења његов састав и оно постаје неподесно за пољопривредну производњу и опстанак живих бића у њему.

Вулкани и земљотреси

Вулкан је отвор (пукотина) на површини (кори) планете, кроз који из унутрашњости земље избијају магма, пепео и гасови.

Земљотрес (познат као подрхтавање, дрхтање) је резултат изненадног ослобађања енергије у Земљиној кори, а што узрокује сеизмичко таласање. Земљотрес се региструје сеизмометром (сеизмографом). Интензитет земљотреса се најчешће мери Рихтеровом скалом. Када на овој скали земљотрес има магнитуду мању од три, он је најчешће неприметан. Међутим, када су ове вредности преко седам, такви земљотреси узрокују озбиљна оштећења у великом региону.

Рељеф

Рељеф обухвата различите геоморфолошке јединице и најчешће се дефинише као физичка форма површине земље и локација предела као дела терена. Рељеф такође обухвата водене површине. Отуда следи да рељеф чине различити физички облици површине земље (брда, долине, узвишења, планине, клисуре), као и водене и подводне површине (реке, језера, мора, океани, гребени, острва, заливи).

Могући начин представљања садржаја тематске јединице деци у предшколској установи

Земљиште је ресурс са којим деца долазе у контакт скоро свакодневно. Појам земљишта васпитач може објаснити деци тако што ће седиментни материјал који се лако мрви ставити на тврду подлогу и прекрити хартијом или платном. Затим васпитач деци омогућава да неким чврстим предметом (дрво, чекић) ударају преко хартије, док се камен не претвори у фини прах (земљиште). Објаснити деци да се управо тако образује земљиште. Питати децу шта све то у природи уместо њиховог чекића, може измрвити камен и претворити га у земљиште. Неминовно је да ће се развити дискусија о ветру, или киши.

Свако дете има већ неко претходно искуство са земљиштем, најчешће кроз играње у песку. Активности истраживања и играња у песку најприкладније је изводити у дворишту предшколске установе, у парку, на одмору током летњих месеци. Деца уживају играјући се у песку, праве куле, цртају у песку, врше мерења, отискују играчке различитих животиња, посматрају песак под лупом, уочавају разлике између партикула (честица) песка у погледу величине, боје и облика. Док анализирају земљиште, деца стичу различита чулна искуства. Интеракцијом са земљиштем, односно играњем, деца стимулишу развој чула додира, мириса и вида и стичу различите тактилне, мирисне и визуелне перцепције. Директан контакт са земљиштем омогућава деци интегрално учење

активирањем мисаоних радњи, емоција и додира (тзв. учење главом, срцем и руком).

За децу приче о диносаурусима представљају посебан доживљај. Занимљиве и веселе активности чија је тема изглед диносауруса, њихов начин кретања, исхране, фосилни остаци су веома интересантне. Активности засноване на откривању фосилних остатака диносауруса пружају осећај доживљавања прошлости. Улога васпитача је да иницира и подржи такве активности различитим предметима, играчкама и занимљивим причама. Могућност предшколских активности, на тему диносауруса је готово неограничена, укључујући вештине и игре. Обрада теме диносауруса у предшколским условима омогућава васпитачу увођење нових појмова као што су животиње које су некада живеле и археологија.

Појам вулкана и његове ерупције васпитач у предшколској установи деци може објаснити тако што ће у неку пластичну боцу сипати воду и песак и направити кашасту материју. Затим се стави одређена количина соде бикарбоне и налије сирће. Боца се затвори и деца посматрају ерупцију која почиње избијањем затварача услед притиска насталог ослобађањем угљен-диоксида.

Након фазе када се деца упознају са различитим врстама земљишта њиховим компонентама и функцијама, следи откривање земљишта као станишта различитих животиња и биљака. Васпитач сортирањем узорака земљишта и стварањем колекције различитих типова земљишта, деца омогућава да се упознају са хетерогеношћу земљишта и биолошком разноврсношћу живог света у њему. Како би васпитач увео појмове „распадање“ или „разградња“, потребно је децу питати шта се дешава са лишћем када падне на земљу. Васпитач би требало да објасни да се лишће распада на ситне делове, а они се мешају са земљом и постају део органског ђубрива, тј. хумуса којим се биљке хране. Затим се разговор са децом може наставити на тему шта се у земљишту разграђује, а шта не. Са децом је потребно у дворишту вртића организовати закопавње различитих отпадака органског и неорганског порекла (огризак јабуке, кора банане, лименка, пластична флаша и др.) и након месец дана извршити откопавање. Експериментима овог типа деца почињу да уче и о заштити земљишта као битног ресурса за опстанак.

Деца би требало да открију на које све начине човек користи земљиште, зашто је оно њему један од услова опстанка и како се земљиште угрожава путем експлоатације. Свакодневна неконтролисана употреба овог ресурса, посебно у великим урбаним срединама може бити једна од тема васпитно-образовног рада из ове области. Неке од активности људи угрожавају земљиште као витални ресурс, а његово очување може бити обезбеђено једино одрживим и разумним коришћењем.

Ерозија земљишта је појава коју деца у предшколској установи тешко могу разумети. Међутим, уколико је васпитач креативан, ерозију водом може на интересантан начин показати деци, тако што ће у погодну посуду ставити гомилу земљишта које ће представљати брдо, а затим обезбедити проток воде (сипањем, или цревом). Деца ће посматрати како брдо полако нестаје. Такође, могуће је

објаснити и ерозију земљишта насталу деловањем ветра. Многа деца су имала прилике да виде када ветар дува и носи песак и прашину кроз ваздух. Васпитач то може деци демонстрирати феном и песком, а затим ту исту активност може поновити и на травнатој површини. Деца ће очигледно видети да трава и дрвеће спречавају ерозију земљишта.

Закључак

Земљиште је мешавина минералних и органских компонената које су у чврстом, течном и гасовитом стању. Чврсте партикуле су распоређене насумично (без реда), па између њих остају поре испуњене ваздухом и водом и зато је земљиште трокомпонентни систем. Због такве конституције, земљиште представља погодно животно станиште многих организама. Живот човека је незамислив без земљишта. Деца би требало да открију на које све начине човек користи земљиште, зашто је оно њему један од услова опстанка и како се земљиште угрожава путем експлоатације.

Литература

1. Birbili M. Mapping Knowledge: Concept Maps in Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki; <http://ecrp.uinc.edu/v8n2/index-sp.html>
2. Bowers S. Pollution, Preservation & Ecology: Helping Young Children Learn About Renewable Resources, Earlychildhood NEWS, The Professional Resource for Teachers and Parents; <http://www.earlychildhoodnews.com>
3. <http://www.kidsourc.com/education/geography/learn.geo4.html> Early Childhood: Where Learning Begins: Geography; How Do We Adjust To Where We Live?
4. Mihajlović N, Mihajlović Lj. Ekološki sadržaji u aktivnostima predškolske dece; Simpozijum "Vaspitač u XXI veku; Zbornik radova Naše stvaranje, str. 131-136. br. 9/2010.
5. Mihajlović Lj, Mihajlović N. Integrisanost oblasti upoznavanja okoline sa ostalim metodičkim disciplinama ; Simpozijum "Vaspitač u XXI veku; Zbornik radova Naše stvaranje 2010.
6. Mihajlović N, Mihajlović Lj. Upoznavanje okoline i razvoj sazajnih funkcija dece u predškolskom vaspitanju i obrazovanju ; Simpozijum "Vaspitač u XXI veku; Zbornik radova Naše stvaranje 2010.
7. Nevenka Mihajlović, Ljubiša Mihajlović (2011): Metodika upoznavanja okoline, Grafički studio Cicero, Pirot, 1-167.
8. Ljubiša Mihajlović, Nevenka K. Mihajlović (2013): Metodika upoznavanja okoline. „Sigra Plus“ Kruševac; 1-176.

Nevenka K. Mihajlović

LAND - PRACTICAL MODELS OF GETTING TO KNOW PRE-SCHOOL CHILDREN

Summary

In a preschool institution, children need to be trained to understand the complex relationships in the ecosystems of the land and the way of life of organisms in it. They should get to know different forms of relief as well. Also, they should recognize the harmful consequences caused by uncontrolled cutting of forest, which causes the erosion of the soil, one of the vital and limited resources.

Key words: preschool institution, land, relief, erosion

Биљана Живковић
Милена Станковић
ОШ „Десанка Максимовић“
Чокот, Ниш

373.24:37.064.1-053.4
159.953.5-053.4

ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ ПОПУЛАРИЗАЦИЈЕ ШКОЛЕ ПУТЕМ ИНОВАЦИЈА ЗА УПИС БУДУЋИХ ПРЕДШКОЛАЦА

Апстракт: У раду је приказана промотивна активност школе усмерена према локалним предшколским установама, у циљу повећања броја деце уписане у први разред. У ери опадања наталитета и малог броја деце која се уписују у први разред, свака школа се труди да оствари још бољу повезаност, сарадњу и заједничке активности са предшколским установама. За сваку приредбу и манифестацију која се организује у школи, Тим за медијску промоцију школе позива родитеље деце из предшколских установа са територије коју покрива, дели летке о раду и успесима својих ђака, а на сајт школе и фејсбук страницу поставља активности које су одрађене са предшколцима. Школски инклузивни тим осмишљава иноватни тест за лакше препознавање даровите деце, који ће се понудити родитељима приликом уписа деце у предшколску установу. Остварени контакти са васпитачима, заједничке креативне активности, маркетиншке иновације и тимски рад школе доприносе порасту броја уписаних првака, а такво ефикасно деловање може послужити као пример добре праксе.

Кључне речи: промоција, иновација, пример добре праксе, тимски рад, школа.

Увод

Брз темпо живота отежава савременом родитељу да се више посвети свом детету и самим тим већина није у могућности да препозна и открије надареност и појединачне интелигенције своје деце у млађем узрасту (физичку, лингвистичку, математичку, интерперсоналну), као и недостатке, како би их адекватно усмерили у правцу менталног, физичког развоја и тако јачали њихове способности. „У предшколском узрасту васпитачи дете припремају за полазак у школу. Полако и постепено га припремају за нови облик живота и рада, и при томе воде рачуна о дечјим снагама и психичким и физичким способностима. Труде се да деца оду у школу добро припремљена и да тамо учитељи даље развијају и усавршавају њихове способности“ (Ердељановић, 2014.) Улога вртића и основних школа је веома битна: у њима се систематски доприноси квалитетном одрастању предшколске деце, уз перманентно праћење њиховог развоја, како менталног тако и физичког. Свака основна школа се труди да својим иновативним активностима и постигнућима заслужи статус „модела савремене школе“ у коју би већина родитеља уписала своју децу, не само због близине школе од

места становања (који је такође један од битних фактора, али не и примаран), већ и због квалитета рада и учења. Остваривањем квалитетне сарадње родитеља предшколаца са основним школама и вртићима, у великој мери се помаже дечје самопотврђивање: „Школе и вртићи, кроз свој васпитно-образовни рад, настоје да остваре предвиђене циљеве и задатке и подстакну развој дечјих способности до максимума“ (Милић, 2012). Захваљујући добрим организационим способностима наставног кадра, и планским и систематским укључивањем и усмеравањем, постиже се синергија свих чинилаца, а као продукт имамо правилан развојни пут деце, будућих првака. Добро осмишљена промоција школе за предшколце основа је за сигуран упис.

Од планирања до реализације идеја

Оно што све више недостаје новим генерацијама јесте искуство које је опипљиво и практично. С тим у вези, поред обавезе да буде у кораку са временом у примењивању савремене ИКТ технологије у наставном процесу, наставнички кадар треба да се фокусира на практичне примере добре праксе, који се реализују у животном окружењу где се школа налази. Значајну улогу за квалитетну промоцију и презентацију школе свакако има и подршка локалне заједнице - у прихватању предлога, у сарађивању и укључивању у адекватне активности школског плана и програма.

Планиране креативне ваннаставне активности школе спроведене са ученицима у ОШ „Десанка Максимовић“ Чокот сукцесивно су се надовезивале, све до стварања идеје да се те активности основаца прошире и на предшколце, у сарадњи са васпитачима и родитељима. То би, с једне стране, у значајној мери позитивно утицало на маркетинг школе, а са друге омогућило и квалитетну социјализацију деце у установи. „Дете има потребу да буде активно. Ту потребу треба усмерити према учењу, раду и правој забави са бар једном културном, спортском или рекреативном активношћу. Свака породица у томе бије своју велику битку. Ако је изгуби, дете ће бити активно у пушењу, опијању, крађи, и другим облицима негативног исказивања. Трећег нема“ (Ђорђевић и др. 1994).

У нашој школи организоване су две битне планске активности за предшколце: „Школица радионица“²⁴ и „Малац - хуманитарац“, при чему је, на локалном нивоу, допринос дао и спортски цудо клуб „Шогун“, са својом секцијом школице спорта на бази развојне гимнастике.²⁵ Тако се заједничким деловањем утицало на маркетиншко представљање рада школе и остварила брига

²⁴ О томе видети у: Биљана Живковић, *Програм „Школице радионице“ за децу из припремне предшколске групе, са посебним освртом на наставу физичког и здравственог васпитања*, Зборник радова са Шеснаесте конференције „ВАСПИТАЧ У 21. ВЕКУ“, бр. 20, Алексинац 2021, стр. 332.

²⁵ О томе видети у: Биљана Живковић, *Организација рада школице спорта и програм првог циклуса вежбања „Развојне гимнастике“ код деце предшколског узраста*, Зборник радова са Седамнаесте конференције „ВАСПИТАЧ У 21. ВЕКУ“, бр. 21, Алексинац 2022, стр. 200.

о деци кроз стваралаштво. „Стваралаштво је највећи дар природе – човеку. Скоро свако дете носи неку клицу даровитости. Треба је што раније открити, неговати и развијати; за његово добро и добро овог света“ (Ђорђевић и др. 1994).



Слика 1

Иновативне организационе активности као примери добре праксе

Након спроведених активности (Слика 1) у школи и позитивних реакција родитеља и локалног окружења, наставило се са активностима усмереним ка будућим предшколцима. Већ пар година уназад, организује се школица радионица коју воде наставнице физичког васпитања, енглеског језика, ликовне и музичке културе. На тим радионицама деца предшколског узраста могу да се кроз занимљиве игровне активности уведу у школски свет, да упознају наставнике и учитеље, да им се школа прикаже као играоница у коју се радо долази и у којој ће развијати своје таленте и интересовања. Вршњачки тим и Парламентарци уз помоћ својих наставника, учитеља и руководства школе, традиционално организују хуманитарну (акцију) манифестацију „Малац – хуманитарац“ за оне којима је помоћ најпотребнија, некада и за наше ученике. У тој манифестацији су укључени сви ученици школе. „Малац – хуманитарац“ је организован тако да се бави спортским надметањем деце свих разреда, продајном изложбом, културно-забавним садржајима и учењем кроз игру и праксу. Циљ је да се кроз пригодни спортско-такмичарски и културно-забавни програм догађај омасови, привуку деца, наставници, родитељи и спонзори који ће својом донацијом показати хуманост и социјалну одговорност. Манифестацијама су се својим учењем и едукативним садржајима и активностима прикључили и дали допринос спортисти са инвалидитетом и организација „Црвени крст“ из Ниша. Прикупљеним новцем се обезбедио и обогатио намештај у просторијама предшколаца. Купљена су савремена наставна техничка средства за осам издвојених одељења која су од септембра школске 2022/2023. године у саставу

наше школе. Тиме смо обезбедили услове за савременији приступ раду и квалитетнији боравак предшколаца у издвојеним одељењима ОШ „Десанка Максимовић“ – Чокот. Такође, организовали су хуманитарну акцију прављења новогодишњих пакетића, где се одазвао велики број ученика школе и који су били намењени околним вртићима као и предшколцима наше школе.

Од децембра 2022. године сваког месеца до краја школске године учитељице са својим ђацима организују посете локалним вртићима, креативно осмишљавају и праве са ученицима рекламни материјал и летке које су поделили мештанима. Предшколцима је представљен школски живот који су за њих припремиле учитељице и старији другари, на свој пригодан културно-забавни начин. Након сваке организоване посете ученика млађих разреда вртићима, узвраћена је посета школи на обострано задовољство. Учитељице из издвојеног одељења школе у насељу *Девети мај* осликале су прилаз школи, направиле полигон различитих моторичких вежби и место за вежбе обликовања. Све те активности се постављају на сајт или фб страницу школе, понекад се промовишу гостовањима на локалним телевизијама и РТС-у, што употпуњује промоцију квалитетног рада школе.



Слика 2.

Школски инклузивни тим наше школе препознао је проблем тежег уочавања даровитости код деце од стране родитеља. Од ове године је, као иновацију у свом раду, осмислио питања за тест чијим ће попуњавањем родитељи предшколске деце моћи лакше да препознају и открију таленте своје деце. На тај начин ће се лакше идентификовати даровита деца и правовремено информисати родитељи као и стручни кадар који ће их припремити за појачан рад.

Закључак

Добро осмишљена промоција рада школе и предшколске установе основа је за сигуран упис будућих првака, и представља праксу која може да прерасте у традиционалне вредности школе, као и пример добре праксе. Статистика показује да пар година уназад имамо пораст броја уписаних предшколаца (а тиме и будућих првака) око 10 %. Ове школске године (2022/2023) Министарство просвете, науке и технолошког развоја одобрило је осам предшколских група при нашој школи, што учвршћује међусобну сарадњу и повезаност школе са предшколском установама. Предшколци тиме остварују прве контакте са учитељима, наставним особљем и школском децом, како би се касније лакше адаптирали на школски живот и обавезе, уз активно учешће у свим аспектима школског живота.

Захваљујући свим претходно наведеним активностима, у наредној школској години свој долазак у нашу школу најавили су и предшколци из приватних вртића који се налазе у насељу *Девети мај*. Развијањем сарадње предшколских група, вртића и школе у примењивању тимских иновација и вишестраним међусобним упознавањем и промовисањем, поставља се чврст темељ здравом одрастању све деце, уз праћење напретка у различитим доменима надарености појединих ученика.

Литература

1. Ердељановић, С. (2014). *Деци треба и вртић и школа*. Преузето са: <https://zelenaucionica.com/deci-treba-vrtic-skola/>
2. Живковић, Б. (2021). *Програм „Школице радионице“ за децу из припремне предшколске групе, са посебним освртом на наставу физичког и здравственог васпитања*. Зборник радова са Шеснаесте конференције „Васпитач у 21. веку“ бр. 20 (стр. 332). Алексинац: Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек Алексинац.
3. Живковић, Б. (2022). *Организација рада школице спорта и програм првог циклуса вежбања „Развојне гимнастике“ код деце предшколског узраста*. Зборник радова са Седамнаесте конференције „Васпитач у 21. веку“ бр. 21 (п. 200). Алексинац: Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек Алексинац.
4. *Како успешно васпитавати*. (1994.). Ђорђевић, М. и др. Ниш: Градина.
5. Милић, И. М. (2012). *Сарадња породице и васпитно-образовних установа*, у: *Узданица*, 2012, IX/1 (стр. 287-302). Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.

Biljana Živković
Milena Stanković

EXAMPLE OF GOOD PRACTICE OF SCHOOL POPULARIZATION THROUGH
INNOVATIONS FOR THE ENROLLMENT OF FUTURE PRESCHOOLERS

Summary

The paper presents the school's promotional activity directed towards local preschool institutions, with the aim of increasing the number of children enrolled in the first grade. In an era of declining birth rates and a small number of children enrolling in first grade, every school is trying to achieve even better connection, cooperation and common activities with preschool institutions. For every performance and event that is organized in the school, the School's Media Promotion Team invites parents of children from preschool institutions from the territory it covers, distributes leaflets about the work and successes of its students, and posts activities that have been done with preschoolers on the school's website and Facebook page. The school's inclusive team is designing an innovative test for easier identification of gifted children, which will be offered to parents when enrolling their children in preschool. Contacts with educators, mutual creative activities, marketing innovations and school teamwork contribute to the increase in the number of enrolled first year students, and such effective action can serve as an example of good practice.

Key words: promotion, innovation, example of good practice, teamwork, school.

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА КАО МЕСТО ЗАЈЕДНИЧКОГ УЧЕЊА, КРИТИЧКОГ ПРЕИСПИТИВАЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРАКСЕ

Анстракт: Овим радом смо указали на системску подршку професионалном развоју васпитача али и на системско препознавање предшколске установе као језгра промене која је иницирана изнутра од стране васпитача, стручних сарадника и директора. Тиме предшколска установа постаје место заједничког учења, критичког преиспитивања и вредновања праксе.

Кључне речи: васпитач, заједница учења, компетенције васпитача, самовредновање квалитета рада, рефлексивна

Реформа предшколског васпитања и образовања последњих неколико година, довела је до значајних промена које су видљиве на националном нивоу, нивоу заједнице и предшколске установе. Унапређен је стратешки, законски и подзаконски оквир, имплементира се нова програмска концепција Основе програма предшколског васпитања и образовања Године узлета (2018), а компетенције васпитача, стручних сарадника и директора се континуирано унапређују кроз обуке, рефлексивну праксу, менторску подршку предшколским установама, креирање приручника и водича, различите видове хоризонталног учења и размене. У том процесу важну улогу у установи имају директор и стручни сарадници који иницирају промене, усмеравају и мотивишу запослене, координирају активности и одговорни су за успешну имплементацију реформских промена јер суштински, промене, без обзира на то како системски биле подржаване, крећу изнутра, од појединаца који се повезују, заједно уче и покрећу промене.

Од васпитача се очекује да буду покретачи и носиоци промене праксе, да разумеју нову концепцију и да на основу ње развијају реалан програм, да преузму одговорност и да нова знања, умења, уверења и вредности преточе у праксу. Предуслов да до ових промена дође је клима поверења и заједништва унутар установе, да се доследно поштују норме које се односе на права и одговорности свих, да стручни сарадници и васпитачи континуираним заједничким радом унапређују васпитно-образовни процес, да у установи постоји стална сарадња и размена искустава на нивоу установе/објекта/радних јединица и да се у развијању и остваривању визије развоја установе уважавају перспективе свих учесника.

Култура самовредновања, односно обезбеђивање квалитета у установи се развија тако што запослени преиспитују своје компетенције у односу на улоге и одговорности професије, васпитачи и стручни сарадници критички сагледавају своју праксу кроз заједничка истраживања и процес рефлексивне и, при том, у установи се примењују одговарајући начини праћења и вредновања који

доприносе бољем разумевању и развијању праксе. Предшколска установа тиме постаје препознатљива као место континуираних промена, учења и развоја, као место заједничког учења са колегама, критичког преиспитивања и вредновања праксе која се одвија у планирано време, васпитачи и стручни сарадници размењују искуства и користе резултате истраживања у функцији развоја а планирање и реализација стручног усавршавања остварује се на основу анализе потреба запослених, установе и савремених токова образовног система.

Правна регулатива у области предшколског васпитања и образовања у нашој земљи дефинише нове улоге и одговорности васпитача. У Правилнику о Основама програма предшколског васпитања и образовања (2018) којим се утврђују основе програма, начин њиховог увођења и примене у јавној и приватној предшколској установи, односно основној школи која остварује предшколски програм, дефинисано је подручје професионалног развоја, као једно од четири подручја кроз које се реализује професионална улога васпитача и у коме се наглашава потреба сталног учења и надограђивања одговора на питање шта значи бити добар васпитач и шта је добар програм; Правилник о стандардима квалитета рада установе (2018) дефинише четири области квалитета, међу којима је област Професионална заједница учења у оквиру које се вреднује колико установа подстиче професионалну комуникацију, негује климу поверења и заједништва, развија културу самовредновања, континуиране промене, учење и развој и заступа професионално јавно деловање и активизам у заједници; Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (2018) као једно од три подручја компетентности васпитача одређује Развијање сарадње и заједнице учења; Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звању наставника, васпитача и стручних сарадника (2021) препознаје заједницу професионалног учења у делу у коме се бави стручним усавршавањем које организује установа; Правилник о стандардима компетенција за професију стручног сарадника у предшколској установи и његовог професионалног развоја (2021) као једно од пет подручја компетентности стручног сарадника одређује Развијање рефлексивне праксе предшколске установе, где се препознаје лидерска позиција стручног сарадника у процесу хоризонталног учења у улози фацилитатора који покреће и води рефлексивни процес у групи и учење кроз акцију.

Доношењем Правилника о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (2018) као и Правилника о стандардима компетенција за професију стручног сарадника у предшколској установи и његовог професионалног развоја (2021), стандарди компетенција за рад васпитача и стручних сарадника уважили су специфичности ових професија и усклађују их са концепцијом нових Основа програма. У оквиру компоненте 2. пројекта Инклузивно предшколско васпитање и образовање који реализује МПНТР из средстава зајма Светске банке развијен је и реализује се Програм подршке примени нових Основа програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета (2018) у свим предшколским установама, који прати сукцесивно увођење нових Основа програма у предшколске установе у Србији од

2019. до 2024. године и по томе се ова реформа предшколства разликује од претходних. Такође, први пут се пружа системска подршка свим предшколским установама кроз развијен Програм подршке. Кроз менторску подршку вртићима, језгрима промене, предшколске установе се оснажују да даље реализују активности ширења примене Основа програма на нивоу целе установе.

Концепт подршке практичарима подржава развијање рефлексивне праксе и оснажује их да граде заједничко разумевање праксе и покрећу промене. У оквиру модела Заједничког учења моделовањем (ЗУМ), који је развио Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, у пет предшколских установа, у Новом Саду, Земуну, Чачку, Лозници и Пироту, по један вртић је изабран за центар кластера. У њима ће се, у циљу едукације и хоризонталног учења, организовати стручне посете запослених из других предшколских установа у Србији. Предшколске установе које су центри кластера, препознате су као установе које развијају квалитетну праксу, подржане су, поред додатног опремања намештајем, ИКТ опремом и дидактичким средствима, обуком и континуираном подршком Института за педагогију и андрагогију за вођење и модерирање стручних размена. Практичари у вртићима, центрима кластера, оснажују се за грађење рефлексивне праксе кроз хоризонтално учење и организовање једнодневних стручних посета, као облика хоризонталног учења са практичарима из других предшколских установа.

Модел Заједнице професионалног учења практичара (Од рефлексивне о акцији до рефлексивне за акцију) реализују Министарство просвете, науке и технолошког развоја са УНИЦЕФ-ом као имплементационим партнером. Кроз понуђене акредитоване сценарије (на теме: игра, простор, планирање, документовање и инклузивни приступ), практичари (васпитачи и стручни сарадници) у предшколској установи – језгру промене, оснажују се да критички и рефлексивно преиспитују, мењају и развијају своју праксу. После размене на професионалним сусретима унутар установе следи једнодневни професионални сусрет практичара где 6–7 предшколских установа, језгра промене, из предшколских установа које су на истом нивоу (или у истој години започињу примене нових Основа програма), размењују и рефлектују праксу у циљу планирања промене праксе. Практичари овладавају техникама слушања, давања повратне информације, преиспитују своју праксу кроз овладавање различитим нивоима рефлексивне праксе. Размењујући искуства из праксе, уче на својим и примерима из друге установе и покрећу промену праксе кроз израду плана промене и мењање праксе. Такође, координатори из предшколских установа - језгра се кроз Модел ЗПУ оснажују да креирају нова сценарија кроз која се преиспитује пракса са циљем да модел Заједнице професионалног учења настави да живи у установама и да се развија као један од облика стучног усавршавања у установи и као начин повезивања са колегама из других установа.

Значајно је поменути и Пројекат Европске уније Подршка реформи система предшколског васпитања и образовања у Србији (СУПЕР), реализован од марта 2019. до септембра 2021. године, у 50 предшколских установа. У оквиру једне од компоненти пројекта, у предшколским установама је пружана подршка

васпитачима и стручним сарадницима у развијању професионалних компетенција за квалитетно инклузивно предшколско васпитање и образовање. У оквиру ове подршке, реализована је и обука 50 ментора за примену WANDA методе заједничке рефлексије. WANDA је фламански акроним за вредност, анализу и деловање. То је метод за подршку групној рефлексији. Добра педагошка пракса захтева рефлексивне практичаре који су вољни да уче једни од других, од деце и породица и од своје заједнице (Најдановић-Томић и др., 2022).

Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године предвиђа подршку јачању професионалних компетенција стручног кадра за рефлексивну праксу и педагошке иновације, у складу са полазиштима и вредностима концепције предшколског васпитања и образовања (у оквиру система иницијалног образовања као и система стручног усавршавања и професионалног развоја запослених), као и пружање подршке предшколским установама у развијању различитих облика васпитно-образовног рада у складу са Основама програма предшколског васпитања и образовања (2018). Наглашава се да ће посебна пажња бити посвећена недовољно коришћеним, а делотворним начинима стручног усавршавања запослених у образовању, међу које спада и хоризонтално учење (Лакићевић и др., 2022).

Савремена теоријска полазишта о професионалном развоју запослених у образовању указују на неизбежну чињеницу да је ово целоживотни процес који укључује сва искуства спонтаног учења, као и свесно планиране активности које доприносе квалитету васпитно-образовног процеса, у којем васпитачи, сами и/или са другима, као носиоци промена, преиспитују и оснажују своју посвећеност етичкој димензији професије и кроз коју критички изграђују и развијају своја знања, умења и вредности од значаја за квалитетно професионално промишљање, истраживање, планирање и праксу са децом, колегама и другим учесницима васпитно-образовног процеса, током свих фаза професионалног живота. Самим тим, професионални развој представља континуиран, трансформативан процес у којем је васпитач, рефлексивни практичар, активан учесник у процесу учења, истраживач своје праксе, агенс промене, способан да учи из искуства и да уноси промене у раду засноване на трансформацији тих искустава и који мењајући своје претпоставке, имплицитне теорије и уверења, мења и своју професионалну праксу. Професионални развој као трансформативни процес, подразумева учење које није акумулација готових знања, већ искуствено преиспитивање старих и грађење нових имплицитних теорија о професији, пракси, чијим мењањем се делимично мења и онај ко учи. Професионални развој се разматра у контексту системског приступа, дакле не само из димензије индивидуалног већ и из димензије организационог континуираног процеса учења унутар установе. Дакле, суштина промене и лежи у структурирању и рекултурацији предшколске установе као система.

Литература

1. Day, C. (1999). *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*. London: Farmer Press.
2. European Commission / ЕАСЕА / Eurydice (2019). *Кључни подаци о предшколском васпитању и образовању – 2019. година. Извештај мреже Eurydice*. Луксембург: Канцеларија за публикације Европске уније.
3. Јелена Најдановић-Томић, Ј., Вулетић, Ј., Калезић-Вигњевић, А. и Гламочак, С. (2022). *Самовредновање у предшколским установама. Водич за запослене у предшколским установама*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
4. Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић, Д. (2011). Васпитачи као истраживачи сопствене праксе, *Настава и васпитање*, 60 (2), 296-310.
5. Крњаја, Ж. (2016). *Где станује квалитет. Књига 3. Политика грађења квалитета у предшколском васпитању*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
6. Лакићевић, О., Кораћ, И., Михајловић, М. И Златаровић, В. (2022). *Заједничким учењем до квалитета. Водич за стручно усавршавање у предшколској установи кроз хоризонтално учење*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
7. Павловић Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж. (2012). Перспектива васпитача у професионалном усавршавању са становишта системске концепције професионалног развоја, *Андрагошке студије*, 1, 145–161.
8. Павловић Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж. (2014). Основе програма као димензија квалитета предшколског васпитања и образовања. *Педагогија*, 69 (2), 212-225.
9. Павловић Бренеселовић, Д. (2015). *Где станује квалитет. Књига 2 - Истраживање са децом праксе децјег вртића*. Београд: ИПА.
10. Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvalitete u praksi vrtića. *Odgojno-obrazovne teme*. 1 (1-2), 25-47.
11. Правилнику о Основама програма предшколског васпитања и образовања (Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 16/2018).
12. Правилник о стандардима квалитета рада установе (Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 14/2018).
13. Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 4/2018).
14. Правилник о вредновању квалитета рада установа (Службени гласник РС, Просветни гласник бр. 10/2019).
15. Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звању наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 109/2021).
16. Правилник о стандардима компетенција за професију стручног сарадника у предшколској установи и његовог професионалног развоја (Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 3/2021).
17. Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године. Доступно на: https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf

Aleksandra Milošević

PRESCHOOL INSTITUTION AS A PLACE OF COMMON LEARNING, CRITICAL
REVIEW AND EVALUATION OF PRACTICE

Summary

With this work, we pointed to the systemic support for the professional development of educators, but also to the systemic recognition of preschool institutions as the core of change that was initiated from within by educators, professional associates and directors. Thus, the preschool institution becomes a place of joint learning, critical review and evaluation of practice.

Key words: educator, learning community, educator competencies, self-evaluation of work quality, reflection.

Бојан Вељковић

Академија васпитачко-медицинских
струковних студија Крушевац, Одсек Туприја

Ивана Манић

Академија васпитачко-медицинских
струковних студија Крушевац, Одсек Крушевац

316.6:[616.98:578.834

373.24:37.064.1-053.4

316.6-055.52

УТИЦАЈ ПАНДЕМИЈЕ ЦОВИД-19 НА РАЗВОЈ СТРЕСА И АНКСИОЗНОСТИ КОД РОДИТЕЉА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Анстракт: У раду се разматра утицај и негативне последице пандемије вируса Covid-19 на родитеље деце предшколског узраста. Поред бројних друштвено-економских и социолошких проблема, пандемија је утицала и на поремећаје у психолошкој односно менталнохигијенској сфери у наведеној популацији. Међу бројним последицама, посебно се издвајају развој стреса и анксиозности. Резултати многих истраживања су показали да је међу највећим изазовима за родитеље било усклађивање радних обавеза са васпитањем деце предшколског узраста, што је довело до тога да је велики број родитеља осећао повишен стрес, с талну бригу и анксиозност. Посебно су индикативни резултати истраживања који потврђују да је код родитеља који су и пре пандемије имали више бриге око детета/деце и више обављали кућне обавезе, установљен виши развој анксиозности, депресивности, љутње, туге, беса и повишеног стреса. Брига ових родитеља се током пандемије удвостручила а у тој популацији установљена је и корелација повишене бриге и анксиозности са појачаним конзумирањем акохола и цигарета. Комбинација карактеристика личности родитеља и фатора психолошког ризика условљених пандемијом директно је утцала на способност превладавања стреса и повишене анксиозности и појаву реверзибилних тешкоћа у сфери менталног здравља код родитеља.

Кључне речи: пандемија Covid 19, стрес, анксиозност, родитељска брига, деца предшколског узраста.

Увод

Коронавирус (SARS-CoV-2) узроковао је пандемију акутног респираторног синдрома и до јула 2020. године заразио више од 10 милиона људи широм света, остварујући огроман утицај на социјално-емоционални статус и ментално здравље сваког појединца а самим тим и на друштво у целини. Епидемиолошке мере које су увели државни органи и надлежне институције утицале су на организацију пословног и приватног живота а неке од кључних промена биле су рад од куће (*online*) и социјална изолација (*lockdown*).

Родитељство, као једна од најважнијих друштвених функција, није могло остати имуно на новонастале околности. За све родитеље, а посебно за родитеље деце предшколског узраста оједном је питање свих питања постало: како ускладити професионалне и породичне обавезе?

Влада Републике Србије донела је Уредбу о мерама за спречавање и сузбијање заразне болести COVID-19 (Службени гласник РС, број 66 од 7. маја 2020.) која је у члану 3 дефинисала да се уводи...“обустава извођења наставе у просторијама средњих и основних школа и непосредног рада установа предшколског васпитања и образовања и ученичког и студентског стандарда која важи док траје опасност од ширења заразне болести COVID-19, с тим што се одређене образовно-васпитне активности могу организовати у просторијама тих установа, у складу са овом уредбом и одлукама Министарства просвете, науке и технолошког развоја.“

Присилна затвореност породице - измена породичне динамике

Услед новонастале ситуације која је имала сва обележја друштвене кризе грађанима је сугерисано да остану у својим кућама и становима и да из њих излазе само у случају преке потребе, да одржавају физичку дистанцу и избегавају окупљања. Присилна затвореност породице, без могућности раздвајања њених чланова, довела је до промене породичне динамике и укупних породичних односа. Због епидемиолошке ситуације, васпитно-образовни процес организован је путем различитих дигиталних платформи као замена за боравак у предшколској установи. То је захтевало и додатну ангажованост родитеља што је додатно генерисало родитељски стрес (Abrason, 2020; Peterman et al., 2020; Wu, Xu, 2020, према Вишњић-Јевтић и Висковић, 2021).

Ипак, на самом почетку треба навести да има и аутора који су, поред крајње негативних импликација пандемије приметили како је пандемија успорила друштвени и пословни живот што је дало простора за више заједничких породичних активности и јачање кохезије породичних односа (Cameron и Moss, 2020). У сваком случају, у новим измењеним условима (затвореност, изолација, ограничавање кретања, рад од куће и сл.), родитељи деце предшколског узраста морали су да успоставе равнотежу између појединих професионалних активности у времену изолације и родитељства. С друге стране, деца предшколског узраста, изложена стресним информацијама које не разумеју, могла су развити анксиозност, страх и осећај кривице. Једна од кључних промена било је премештање активности које су се раније реализовале у предшколским установама, у оквиру породичног дома. За родитеље који су у време мера изолације морали да одлазе на посао то је значило додатну бригу за осигурање сигурног боравка деце код куће, а за оне родитеље који су почели да раде онлине (рад од куће) то је подразумевало комплексно усклађивање пословних задатака и учествовања у дечијим активностима које су се одвијале истовремено у непосредном окружењу.

Намеће се логично питање како су те нове, сложене околности, оптерећене неизвесношћу, страхом и различитим ограничењима, утицале на родитељство уопште, а посебно, из угла овог рада, на ментално здравље родитеља деце предшколског узраста? Као и свака друга кризна ситуација, пандемија непознате болести (Covid 19) негативно утиче на психичко здравље изазивајући стресне реакције попут несанице, смањеног осећаја сигурности, појачане узнемирености и анксиозности и доводи до здравствено ризичних понашања (појачане употребе дувана, алкохола или других психоактивних супстанци), стварајући тешкоће у балансирању радног и породичног функционисања. Као што смо већ поменули, неки родитељи су морали а неки су сами одлучили да ће одлазити на посао и радити ван свог дома, суочавајући се са могућношћу заразе, док су други почели радити од куће истовремено бринући о деци и о њиховом образовању и све то без могућности било какве помоћи или подршке “од споља”.

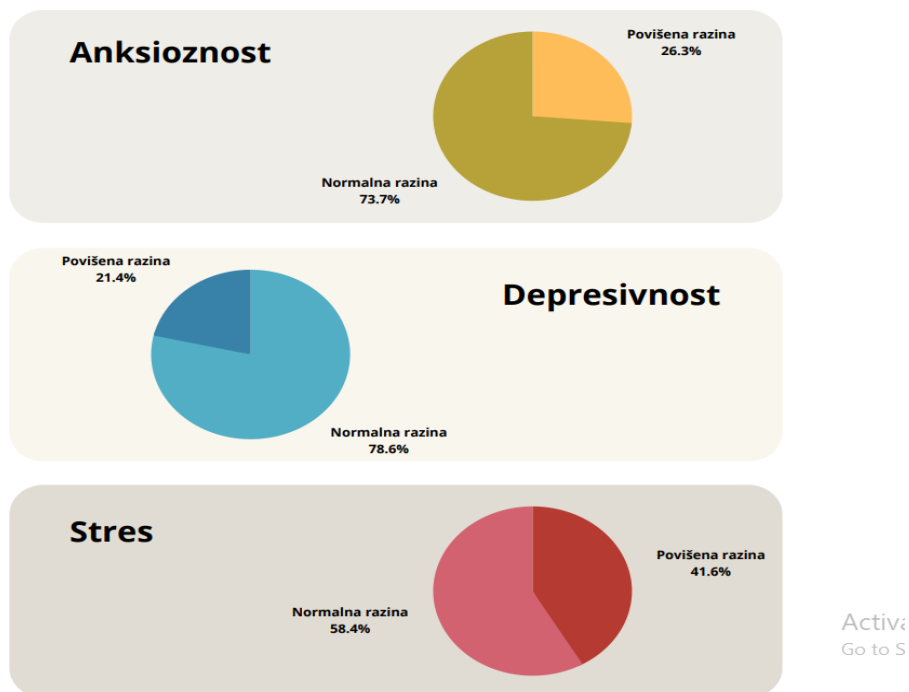
Као што је познато, психолошки стрес није само својство околине или стање појединца, већ укључује и однос између појединца и околине. Стрес се, дакле, дефинише као склоп емоционалних, телесних и /или понашајних реакција до којих долази кад неки догађај проценимо опасним и/или узнемирујућим, односно као склоп психичких и телесних реакција на стресор који нам поставља захтеве који превазилазе наше капацитете за превладавање (Арамбашић, 1996). У том контексту, пандемија нове, непознате и врло опасне болести свакако је представљала значајан стресор. Бројна истраживања у психологији и медицини показала су негативан утицај стреса на физичко и психичко здравље. Такође, овако интензиван стресор може довести и до развоја или до погоршања већ постојећих психичких поремећаја као што су депресивни и анксиозни поремећај и посттрауматски стресни поремећај. Честе реакције људи на појаву епидемије могу бити и страх од разболевања и смрти, као и губитка финансијских средстава због пратеће економске кризе и немогућности досада, усамљеност и депресивност. Родитељски стрес подразумева доживљај негативних осећања према себи и детету/деци који се директно приписује захтевима родитељства (Deater-Deckard, 1998), а сматра се резултатом родитељских перцепција неадекватности властитих финансијских, емоционалних, физичких и социјалних ресурса који би омогућили ношење с изазовима родитељства (Црнић, Greenberg, 1990). Родитељи који доживљавају високе нивое стреса показују више негативних и грубих родитељских поступака и мање негујућих и подржавајућих интеракција с децом у односу на родитеље који доживљавају ниже нивое стреса. Наравно, није потребно посебно наглашавати да је родитељски стрес услед пандемије Covid-19 постао интензивнији и присутнији у популацији.

Током пандемије дошло је и до све учесталије појаве тзв. родитељског сагоревања (енгл. parental burnout), што је заправо специфични синдром који настаје због продужене изложености хроничном родитељском стресу, односно када ограничени ресурси не успевају компензовати високе захтеве социјалне средине. Поједини аутори дефинисали су родитељско сагоревање као стање интензивне исцрпљености повезане с родитељском улогом, које садржи три

димензије: преплављујући осећај исцрпљености, емоционално удаљавање од деце и осећај смањеног родитељског постигнућа.

Пандемија и родитељство - велики истраживачки изазов

Сасвим оправдано, пандемија и њене последице су представљали велики истраживачки изазов у бројним научним областима. Тако је, између осталих, настао и упитник Родитељство у време пандемије Covid-19 / UP-RVPC (Вишњић-Јевтић и Висковић 2021) конструисан на основу *Parenting Pentagon Questionnaire* (Sagi, Aram, 2019) и *Activities at Home* (Levy et. al., 2006) који су прилагођени уз дозволу аутора. Поред бројних социо-демографских карактеристика (узраст, пол родитеља, ниво формалног образовања родитеља, брачни статус, пол и узраст детета за које се испуњава упитник, број деце у породици, место становања, боравак детета у установи предшколског васпитања и образовања) упитник је обухватао и питања о начину рада родитеља са децом за време лоцкдауна. Ради се заправо о скали самопроцене родитељских понашања у ситуацијама кризе условљене пандемијом ковид-19. Један од кључних резултата добијених у истраживањима применом различитих форми наведеног упитника јесте да отежани радни услови у којима се породични дом претвара у пословни



Слика 1. Резултати истраживања родитељског стреса, анксиозности и депресивности (преузето из: Родитељство у време пандемије, Вишњић-Јевтић и Висковић, 2021).

простор а професионалне обавезе се одвијају уз присуство деце, нужно доводе до појачаног стреса код родитеља, посебно у породицама у којима су оба родитеља радила од куће. Manzo и Minello (2020) наводе како су за време *lockdowna* посебно мајке настојале да ускладе своје пословне и родитељске обвезе, а радно време подредиле игри с децом што је резултирало повећаним стресом (Wu, Xu, 2020, Manzo и Minello, 2020, према Вишњић-Јевтић и Висковић, 2021). Наведени упитник и овај кратак осврт на појединачне резултате истраживања заправо су само приказ једног примера научног сагледавања размере кризе у коју је запала заједница учења (родитеља и васпитача) у време пандемије вируса Covid-19.

У Србији је такође реализовано истраживање на тему Изаови родитељства током ванредног стања у Србији (Виденовић, М., Рајић, М., Крстић, К., Степановић Илић, И., Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду, 2021). Истраживање је организовано онлајн у периоду непосредно по завршетку ванредног стања. Циљ истраживања био је: утврдити шта је родитељима деце предшколског узраста било најтеже током ванредног стања. Узорком је обухваћено 1578 родитеља, пре свега мајки (92%). Учесницима у истраживању постављено је питање отвореног типа: Шта Вам је као родитељу било најтеже током ванредног стања? (експлоративно истраживање, тематска анализа одговора). Одговоре су независно кодирала два истраживача и постигнут је ниво интерсубјективне сагласности од 0,88. Неке од најчешће наведених психолошких тешкоћа са којима су се суочавале породице су:

1. социјална изолација.
2. недостатак дружења са вршњацима.
3. баланс између посла и родитељске улоге.

У наставку дајемо приказ (табелу) осталих одговора које су давали учесници у истраживању:

Табела 1. Шта је најтеже било током ванредног стања – резултати тематске анализе

Категорије	Проценти
Сociјална и физичка изолација	35%
1 Deprivација социјалних контакта	5%
2 Недостатак вршњака	6%
3 Ограниченост кретања (немogućност одлазакa у шетње, паркoве,...)	24%
Емоционалне реакције родитеља и детета	10%
4 Забринутост за здравље, неизвесност	9%
5 Емотивне реакције детета - уплашеност, страх, претеран немирљук	1%
Изазови у свакодневном функционисању и организацији породице	27%
6 Организација свакодневице	6%
7 Баланс између улоге родитеља и посла	11%
8 Ангаžовање детета у активностима које су у складу са његовим интересовањима и развојним потребама	5%
9 Деца су сама код куће јер нема ко да их чува или су остављени без супервизије док родитељи раде	0,4%
10 Један родитељ преузима обе родитељске улоге	1%

11	Domaći zadaci sa starijim detetom ili zadaci iz vrtića	2%
12	Finansijski problemi	2%
Izazovi u odnosima u porodici		9%
13	Problemi u partnerskim odnosima	0.4%
14	Nedostatak ličnog prostora i vremena za članove porodice	2%
15	Ne preneti brigu i strah na dete: sakriti strah od dece, da ne osete	1%
16	Objašnjavanje detetu novonastalih ograničenja i razvijanje navika kod deteta vezanih za zaštitu od virusa	6%
Nema teškoća		10%
17	Ništa oko roditeljstva ne pada teško	8%
18	Više vremena sa detetom, uživanje	2%
Pritisci iz sredine van porodične		6%
19	Način medijskog informisanja, zatranost informacija, nepoverenje u mere	3%
20	Uslovi na poslu, zabrinutost da se ne zaraze	3%

Слика 2: Приказ учесталости одговора учесника у истраживању (Преузето из: Изазови родитељства током ванредног стања у Србији, (Виденовић, М., Рајић, М., Крстић, К., Степановић Илић, И., Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду, 2021).

Закључак

Истраживања показују да су се родитељи током пандемије Covid-19 суочавали са свакодневним стресорима и да су негативни учинци тих дневних стресора могли деловати кумулативно и утицати на квалитет родитељства и однос родитељ - дете. Такође, укупна ситуација имала је обележја комплексне друштвене кризе и могла је довести и до развоја или до погоршања психичких поремећаја као што су депресивни и анксиозни поремећај или посттрауматски стресни поремећај. Честа изложеност великом броју информација, најчешће преко друштвених мрежа, од којих су неке често и нетачне или непроверене, може код родитеља узроковати проблеме с менталним здрављем или појачану употребу психоактивних супстанци (дуван, алкохол итд.)

Literatura

1. Arambašić, L., Profaca, B. (2004). *Upitnik izvora i intenziteta roditeljskog stresa*, *Suvremena psihologija* 7 2, 243-260, Zagreb
2. Cameron, C., Moss, P. (2020). *Transforming Early Childhood in England: Towards a democratic education*, UCL Press, London
3. Crnic, K. A., & Greenberg, M. T. (1990). *Minor parenting stresses with young children*. *Child Development*, 61(5), 1628–1637.
4. Deater-Deckard, K. (1998). *Parenting Stress and Child Adjustment: Some Old*

Hypotheses and New Questions. Clinical Psychology: Science and Practice, 5, 314-332.

5. Višnjić-Jevtić, A., Visković, I. (2021). *Roditeljstvo u vrijeme pandemije Covid 19: Perspektiva djece rane i predškolske dobi*, Metodčki ogledi 28(1):11-38.

6. Videnović, M., Rajić, M., Krstić, K., Stepanović Ilić, I. (2021). *Izazovi roditeljstva tokom vanrednog stanja u Srbiji*, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Bojan Veljkovic
Ivana Manic

IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE DEVELOPMENT OF STRESS AND ANXIETY IN PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

The paper discusses the impact and negative consequences of the Covid-19 virus pandemic on parents of preschool children. In addition to numerous socio-economic and sociological problems, the pandemic also affected disorders in the psychological or mental-hygienic sphere in the mentioned population. Among the many consequences, the development of stress and anxiety stand out. The results of many researches showed that among the biggest challenges for parents was harmonizing work obligations with the education of preschool children, which led to the fact that a large number of parents felt increased stress, constant worry and anxiety. The results of the research are particularly indicative, confirming that in parents who, even before the pandemic, had more care for their child/children and performed more household duties, a higher development of anxiety, depression, anger, sadness, anger and increased stress was found. The worry of these parents doubled during the pandemic, and in that population, a correlation of increased worry and anxiety with increased consumption of alcohol and cigarettes was established. The combination of parents' personality characteristics and psychological risk factors caused by the pandemic directly affected the ability to overcome stress and increased anxiety and the occurrence of reversible difficulties in the sphere of mental health in parents.

Key words: Covid 19 pandemic, stress, anxiety, parental care, preschool children

Иван Стаменковић

Академија техничко-васпитачких струковних студија
Ниш

37.017(497.11)

37.064.1(497.11)

Марија Новаковић

ОШ Чегар, Ниш

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА СТВАРАН ЖИВОТ

Апстракт: Овај рад је део опширнијег пројекта који се бави проценом употребљивости традиционалног образовања у савременом друштву. Под традиционалним се овде не мисли на васпитање који су деца добијала у оквиру породице и шире заједнице, већ на образовање прописано од стране државних институција. Традиционалној породици је знатно ограничена васпитно-образовна функција, а системским образовањем нису понуђене алтернативе. Намера је да се превасходно родитељима, али и образовним установама, понуде допунски садржаји који децу треба да припреме за реалне ситуације који их у животу очекују ван радног места: партнерске односе, родитељство, финансијску писменост, практичне свакодневне вештине... Као резултат пројекта требало би да настану образовни садржаји првенствено намењени родитељима и едукаторима, јер без учешћа родитеља никакав програм не може да оствари замишљене циљеве. Појављују се охрабрујући гласови родитеља који препознају недостатке постојећег образовања, али не знају где да потраже оно што недостаје. Зато смо створили мултидисциплинарни тим који ради на креирању таквих садржаја, узимајући у обзир пре свега принципе образовања, али и са освртом на психолошке (лична компонента), социолошке (друштвена компонента) и медицинске (генетска компонента) аспекте који утичу на процес претварања детета у испуњену, остварену и задовољну одраслу особу.

Кључне речи: традиционално васпитање, системско образовање, улога родитеља, недостаци постојећег образовања

Овај рад је део опширног пројекта евалуације резултата које савремено образовање остварује у погледу квалитета живота, а који наш научни тим изводи на територији Србије. Иако је истраживање локалног карактера, сматрамо да су многе карактеристике образовања подударују у већини држава Западног света и да се закључци до којих се буде дошло неће односити само на Србију.

Хипотеза од које полазимо је да је увођење обавезног основног образовања (иако је само обавезно образовање позитивна цивилизацијска тековина) створило многе рупе у васпитању и одгоју деце, чије ефекте тек треба у потпуности проучити. Наиме, хиљадама година је васпитање и образовање деце било обавеза њихових родитеља и уже заједнице и постојале су јасне смернице и очекивања околине шта добро васпитање подразумева, као и на које поступке се гледа са неодобравањем. Увођењем обавезног основног образовања у јавности се

створило неисказано уверење да је држава на себе преузела обавезу да брине о васпитању и образовању, док је родитељима препуштено да се тим послом баве у оној мери у којој то желе или им пословне обавезе дозвољавају. Та ситуација је настала као последица једног суштинског неспоразума у погледу природе и циљева обавезног образовања организованог од стране држава. Наиме, док је традиционално васпитање и образовање за циљ имало комплетан одгој детета и бригу о његовим емотивним и духовним потребама, системско, институционализовано образовање нагласак ставља на припрему деце за професионалну каријеру и оспособљавање за бављење одређеним занимањима. Државни образовни систем не води рачуна о комплетним потребама људског бића у развоју, нити му је то међу зацртаним циљевима. Ипак, друштво је превидело ту чињеницу и почело да обавезно основно образовање третира као адекватну замену за традиционално васпитање. У тој чињеници видимо један (поред осталих) од узрока епидемије незадовољства међу младима и све већег броја година потребних да се млади осете дораслима изазовима савременог друштва. Све више је оних који се никада не осете дорасло и који се повлаче пред изазовима које носи одраслост и одбијају да узму учешћа у друштвеним обавезама и преузму на себе одговорност за самосталан живот и заснивање породице. А и код оних који прихвате одговорност је приметно да то чине много касније од претходних генерација, да се осећају некомпетентно и да проблеме најчешће решавају стихијски и несистемски.

Анализирајући постојећи образовни систем и начине на које он одступа од идеално замишљеног холистичког образовања, препознали смо шест карактеристика које га чине неадекватним.

1. Деца, а често и родитељи погрешно схватају суштину и сврху образовног процеса.

Знатан број деце изјављује да би, када би им била препуштена одлука хоће ли ићи у школу, изабрали да не иду. Јасно је да дечје ставове треба узети са резервом, јер су најчешће формирани са недовољно информација и без схватања шире слике функционисања друштва. Али је, такође, јасно да лаици не увиђају вредност образовања, будући да га доживљавају као нешто што је свима доступно и бесплатно, те самим тим и не превише драгоцено.

2. Образовни систем инсистира на меморисању чињеница.

Меморисање чињеница представља важан и неопходан аспект образовања. На тај начин се вежбају и меморија и усредсређеност, а понекад је и неопходан метод за усвајање образаца и формула који нису подложни произвољном и описном интерпретирању. Меморисање, међутим, постаје контрапродуктивно уколико се примењује као једини или превасходни метод. Нажалост, у највећем делу образовања оно јесте доминантан метод, а објашњење за то је могуће наћи у следеће две тачке.

3. образовање је замишљено да буде у служби државе, а не у служби детета.

Често се погрешно схвата да је увођење обавезног образовања у осамнаестом и деветнаестом веку било последица неке филантропске идеје која

је за циљ имала побољшање статуса сиромашних и обесправљених. Иако то јесте био један од нуспроизвода образовања, оно је пре свега имало за циљ да децу обликује у погодне грађане који ће у образовном процесу усвојити друштвено прихваћене ставове и постати спремни да раде у корист националне државе. Пошто је оснивачима образовних институција било битније да деца усвоје информације него да се развију у целовита људска бића, меморисање чињеница је постало доминантан метод учења.

4. образовање захтева мерљиве резултате.

У складу са претходне две тачке, још једна практична сврха образовања је била (и још увек јесте) да рангира децу по количини меморисаних чињеница и то исказано нумерички, како би се на основу тога одредило ко ће имати приступ атрактивним и траженим професијама, а ко ће морати да се бави занимањима које не жели. Наравно, то није званични став државних институција. Номинално се води да су сви аспекти образовања једнако важни и заступљени. У пракси, међутим, приметно је да се такви садржаји, уколико уопште постоје, сматрају другоразреднима. Предмети попут грађанског васпитања, домаћинства, прве помоћи су најчешће изборног карактера и дају се наставницима који њима допуњују норму. Од тих активности се најчешће не очекују никакви резултати, осим да формално испуне прописане захтеве. И родитељи и наставници готово у потпуности пажњу посвећују озбиљним предметима из области природних наука, матерњег и страних језика, стављајући акценат на коначну оцену. А оцена је у потпуности резултат количине упамћених чињеница.

5. образовање ствара нездраву компетитивност.

Пошто је образовни процес у ствари селективни метод за додељивање будућих занимања, деца постају свесна да су њихови вршњаци у значајној мери и њихова конкуренција. Због тога су многа деца (често и уз подршку или чак притисак родитеља) вољна да варају на пријемним испитима и тестовима и много више цене добијену оцену него стечено знање. Такође, нека деца нису у стању да покажу своје знање у стресним околностима и њихов успех је знатно слабији но што би могао да буде према њиховом потенцијалу.

6. образовни систем је статичан и тешко промењив.

Овај недостатак савременог образовања је очекиван, јер се тај проблем јавља код свих великих система. Ипак, тај проблем данас постаје много осетнији услед свеопштег убрзавања ритма живота и технолошког напретка. Да би се имплементирале суштинске промене у неки гломазни систем, увек је било потребно доста времена, најчешће исказаног годинама, али неретко и деценијама. То није представљало непремостив проблем док је свет напредовао полако и предвидиво. Данас, међутим, промене су муњевите и неочекиване и систем којем је потребно неколико година да на промене реагује постаје превазиђен и застарео још пре него што се те промене имплементирају.

Још један проблем који се надовезује на поменуте тачке је и неадекватно коришћење слободног времена. Поред свог тог стреса којем су деца изложена у трци ка пожељним каријерама, паралелно имамо чињеницу да деца највећи део свог слободног времена проводе на друштвеним мрежама и у виртуелном

окружењу. То доводи и до психичких проблема и до здравствених потешкоћа изазваних недовољним кретањем и до генералне незаинтересованости за учешће у стварном животу који се перципира као инфериоран у односу на онлајн садржаје. Родитељи су најчешће свесни штетности таквог понашања, али ретко нешто предузимају, јер дете које је у својој соби и проводи цео дан на интернету, површно гледано, представља благодет за презаузете родитеље – оно је физички безбедно и не захтева пажњу старијих. Зато многи родитељи на мобилне телефоне, таблете и ТВ гледају као на неку врсту бесплатних бебиситера, стављајући тренутну корист испред дугорочних негативних последица. Када им се скрене пажња на то, неки родитељи скрушено признају да су тога свесни, али да су исцрпљени и да немају снаге да се баве својом децом, док други наступају агресивно и сматрају да је време које имају за себе нешто што им је загарантовано и да нико нема права да захтева да га прилагођавају својој деци. Они најчешће као аргумент износе да је начин на који васпитавају своју децу њихова ствар и да нико нема права да се у то меша. Истина је, међутим, да деца не одрастају изоловано од света и да сви васпитни пропусти касније долазе на наплату целом друштву у виду нефункционалних појединаца.

Срећом, постоји и знатан број родитеља који увиђају неадекватност сопствених поступака и спремни су да уложе труд и време да их побољшају, али не знају где да потраже савете, будући да не постоји формално образовање за родитељство. Такве родитеље препознајемо као примарну циљну групу и будуће кориснике васпитних и образовних алата које желимо да створимо и популаризујемо.

Шта је оно што је наш тим поставио себи као задатак? Свакако не да мењамо образовни систем. Иако је на систем могуће утицати кроз институције, тај процес је најчешће веома спор, резултати су упитни и врло често се задрже на козметичким интервенцијама. Наш примарни циљ је да створимо допунске садржаје који ће бити усмерени на оне аспекте образовања који нису у центру пажње формалног образовног система, а за које постоји велико интересовање међу родитељима. Верујемо да такви садржаји имају комерцијални потенцијал, чиме би било обезбеђено да функционишу независно од државних извора финансирања, али није немогуће и да државне институције препознају значај и квалитет таквих садржаја и да их подрже кроз постојеће програме.

Према замислима нашег тима, планирани програм би био оствариван кроз две фазе. У првој фази јавности би био понуђен низ бесплатних предавања, семинара и радионица који би за циљ имали окупљање и повезивање родитеља који препознају потребу за додатним образовним активностима за своју децу, али и за себе. Такође, у овој фази је предвиђено појачано медијско присуство еминентних стручњака из различитих области, како би се у јавности појачала свест о неадекватном образовању као једном од разлога постојеће друштвене кризе. Друга фаза би се састојала из практичне едукације – такође у виду семинара, радионица и предавања – али сада са циљем да се понуде садржаји који су у првој фази представљени као непостојећи, а потребни.

Литература

1. Papan, J. (2018). Politika za decu. Službeni glasnik.
2. Tvenge, J. M. (2017). iGen. AtriaBooks
3. Martin, K. (2021). Evolving Education. Impress.
4. Freire, P. (2021). Education for Critical Consciousness. Bloomsbury Academic.
5. Rajović, R. (2017). IQ deteta – briga roditelja. NTC.
6. Švarc, B. (2009). The Paradox of Choice. Harper Collins.
7. Tvenge, J. (2009). Narcissism Epidemic. Free Press.
8. Mogel, W. (2001). The Blessing of a Skinned Knee. Penguin Books.
9. Warano, H. E. (2008). A Nation of Wimps. Brodway Books.
10. Nil, A. S. (1960). Summerhill. Hart Publishing Company.

Ivan Stamenković
Marija Novaković

EDUCATION FOR REAL LIFE

Summary

This paper is part of a larger project that deals with the assessment of the usability of traditional education in modern society. By traditional here, we do not mean the upbringing that children received within the family and wider community, but the education prescribed by state institutions. The educational function of the traditional family is significantly limited, and no alternatives are offered by systemic education. The intention is to primarily offer parents, but also educational institutions, additional content that should prepare children for real situations that await them in life outside the workplace: partner relationships, parenting, financial literacy, practical everyday skills... As a result of the project, would create educational contents primarily intended for parents and educators, because without the participation of parents, no program can achieve its intended goals. There are encouraging voices of parents who recognize the shortcomings of the existing education, but do not know where to look for what is missing. That's why we created a multidisciplinary team that works on the creation of such content, taking into account first of all the principles of education, but also with reference to psychological (personal component), sociological (social component) and medical (genetic component) aspects that affect the process of turning a child into a fulfilled, accomplished and satisfied adult.

Key words: Traditional education, system education, role of parents, shortcomings of existing education

Татјана Митић
ПУ „Лабуд Пејовић“
Бечеј

37.017(497.11)"2023"
37.015.3
373.21(497.11)"2023"

ПЕДАГОШКИ КОЛЕГИЈУМ НОСИЛАЦ ПРОМЕНА У ПРОФЕСИОНАЛНОЈ ЗАЈЕДНИЦИ УЧЕЊА

Анстракт: Педагошки колегијум Предшколске установе „Лабуд Пејовић“ из Бечеја чине координатори стручних актива вртића и стручни сарадници. Састанке колегијума сазива и води директор установе. Предшколска установа „Лабуд Пејовић“ је од септембра 2021. године почела са имплементацијом нових Основа програма што је довело до промена које су код свих запослених довеле до преиспитивања сопствене праксе кроз осврт на досадашњи рад, а што је захтевало да размишљамо другачије. То је био моменат кризе који је трајао. Координатор колегијума, директор установе, од јануара 2023. године мења улогу и задатке члановима колегијума у циљу унапређења рада у установе и спровођења промена. У овом процесу промена, професионална заједница учења добија на значају. У раду ће бити истакнуто у чему се огледа искорак у односу на досадашњу праксу у Предшколској установи „Лабуд Пејовић“ из Бечеја.

Кључне речи: педагошки колегијум, професионална заједница учења, нове основе програма, континуирано преиспитивање

Увод

У складу са Законом о основама система образовања и васпитања, педагошки колегијум чине представници стручних већа и актива, координатори стручних тимова и стручни сарадници предшколске установе. Педагошким колегијумом руководи директор и као одговорно лице за унапређење и квалитет рада, прати и вреднује рад свих запослених и свих стручних тимова и актива. Педагошки колегијум, као и стручни органи и тимови, осим што обезбеђује и унапређује квалитет васпитно-образовног рада установе, вреднује резултате рада васпитача и стручних сарадника и решава друга стручна питања васпитно-образовног рада у складу са Законом. Имплементација нових Основа програма донела је многе изазове, потешкоће, отпоре, недоумице запослених у предшколским установама, а тиме и разне емоције, размишљања која су се смењивала. Од задовољства због постигнутих резултата до разочарења, збуњености и преиспитивања својих компетенција. Руководиоцима предшколских установа је додељена другачија улога у односу на досадашњу праксу, а тиме и нови изазови.

У време Ковида-19 (од марта 2020. и током 2021. године) као колектив већ смо били пољуљани, а нове Основе програма су нас поново вратиле у „кризни“ период. Септембар 2021. године доноси нове изазове када се почело са имплементацијом нових Основа програма, које су изискивале велике промене у

раду предшколске установе у контексту сагледавања и континуираног преиспитивања добробити деце, повезивања са породицом и локалном заједницом и не на последњем месту, међусобно умрежавање и заједничко учење на овом путу промена. Пред васпитаче, стручне сараднике, директора отворило се ново поље са новим задацима. Осећај zasiћености од очекивања се поново вратио, несигурност у себе као практичаре се испољавао врло често, што је на крају резултирало спорим променама шта више једногодишњем стагнирању. Зашто су и коме биле важне промене? Где су биле потребне промене? Шта је кочило промене? Да ли је учињено све како би се запосленима помогло да спроведу промене? Лична одговорност руководиоца за унапређење рада установе је допринела овом константном преиспитивању и свакодневним разговорима са стручним сарадницима установе резултирало су да су потребне видљиве промене у заједничким просторима, подједнака укљученост свих запослених (да нема оних који стално вуку и оних који се стално извлаче), да свако преузме не само личну него и колективну одговорност за своје поступке, свој рад. С обзиром на то да досадашњи приступ раду није у свим вртићима давао видљиве и подједнаке резултате, требало је нешто мењати. Директор Предшколске установе „Лабуд Пејовић“ је у реализацији овог циља активно укључио координаторе стручних актива, чланове педагошког колегијума, и први пут у јануару 2023.године на састанку колегијума предочио јасне кораке за увођење промена. Координатори су добили задатак да кроз акциони план за уређење простора за период фебруар-децембар 2023. прикажу активности за свој вртић (слика број 1) уз претходно „консултовање“ теорије-стручне литературе, Водича за уређење простора у дечјем вртићу. У акциони план су заједно са својим члановима стручних актива требали унети: назив и кратак опис активности, потребне ресурсе и додатну подршку, задужене особе, време реализације активности, очекиване резултате, изазове и добити које су имали током реализације наведених активности. Инсистирало се на томе да буде јасно видљиво и тачно назначено ко су носиоци активности јер ће управо они бити одговорни за реализацију истих. Такође се инсистирало да буде видљиво активно учешће деце и родитеља у реализацији уређењу заједничких простора.

Слика број 1.

Слика број 2.

NAZIV AKTIVNOSTI	OPIS AKTIVNOSTI	ZADUZENE OSOBE	VREME REALIZACIJE	NEOPHODNI RESURSI	DODATNA PODRŠKA	OČEKIVANE REZULTATE	IZAZOVI I DOBITI
1. Aktivnost:
2. Aktivnost:
3. Aktivnost:
4. Aktivnost:
5. Aktivnost:
6. Aktivnost:
7. Aktivnost:
8. Aktivnost:
9. Aktivnost:
10. Aktivnost:
11. Aktivnost:
12. Aktivnost:
13. Aktivnost:
14. Aktivnost:
15. Aktivnost:
16. Aktivnost:
17. Aktivnost:
18. Aktivnost:
19. Aktivnost:
20. Aktivnost:



Како би се запослени додатно мотивисали и инспирисали, пријављени су на стручну студијску посету другој предшколској установи на тему: Како се мењао простор вртића у процесу разумевања концепције Године узлета (слика број 4). Припрема за овај одлазак је такође био искорак из досадшње праксе чланова колегијума. Пар дана пре реализације посете, чланови педагошког колегијума су се састали и на састанку су се између осталог договорили шта желе да сазнају током посете, шта желе да питају. Питања су забележена, одштампана и подељена свим члановима на сам дан поласка (слика број 3). На овај начин се плански приступило предстојећој посети како би у овом процесу прикупљања искуства резултирало што бољим ефектом.

Слика број 3

СТРУЧНА СТУДИЈСКА ПОСЕТА ПУ „РАДОСТ“ У НОВИМ БАНОВЦИМА 16.3.2023.

Питања:

1. Колико често се мења заједнички простор?
2. На који начин се финансирају потребан намештај, материјал и др. за уређење заједничког простора?
3. На који се начин родитељи укључују у уређење простора?
4. Који је то постотак родитеља?
5. Да ли постоје правила за коришћење заједничког простора, ко их доноси и да ли се сви придржавају?
6. Како се организовати око „надгледања“ деце на ходнику-холу?

ЗАПАЖАЊА:

Координатор:.....



Оно што је координатор педагошког колегијума, директор установе увео, а био је искорак у односу на досадашњу праксу, јесте и извештавање чланова педагошког колегијума након одржаних састанака. Након сваког састанка мејлом су прослеђени закључци састанка како би сви чланови колегијума имали подсетник шта је то о чему се дискутовало, шта су им задужења и рокови испуњења око којих су се заједнички договарали и о чему ће се на следећем састанку преиспитивати. Сваки закључак је формулисан „сендвич“ техником. Координатори педагошког колегијума су подсећани на константно преиспитивање са својим члановима око задатих тема. Организован је један састанак на ком су координатори стручних актива вртића добили прилику да презентују промене које су се реализовале у својим вртићима са акцентом на учеснике активности и изазове са којима су се сусретали као и како су их решавали (слика број 2). Координатори су проценили да је овакав вид размене искуства и примера добре праксе изузетно користан, јер су на овај начин добили идеје за даљи рад, а уз то су се сви осећали пријатно и подржано док је трајао процес рада. Овакав начин рада чланова педагошког колегијума наметао је учесталије састанке са својим члановима (васпитачима и медицинским сестрама васпитачима), чешће окупљање ради реализације наведених активности у акционом плану како би се испоштовали рокови, критички и рефлексивни дијалог сваког учесника процеса учења, што је у потпуности било другачије у односу на досадашњу праксу. Чешћи дијалози са колегама изискивали су односе пуне поверења, подршке, уважавања, конфликтне ситуације које су се дешавале решаване су квалитетније него раније. Професионална заједница учења је на овај

начин добила на значају из многих аспеката и показала се као потребна, ефикасна и одржива.

Закључак

Начин на који сада функционише педагошки колегијум је процес са којим ће се наставити и који ће се унапређивати, а уједно ће бити и пример добре праксе за планирање и реализације активности и других стручних тимовима и активима унутар предшколске установе. У наредном периоду чланови педагошког колегијума ће наставити критички кроз рефлексивни дијалог образлагати и размењивати ставове на различите актуелне теме и заједнички долазити до препорука и идеја у циљу унапређења квалитетне праксе. Заједничко разумевање и подједнако ангажовање свих практичара у установи (директора, стручне службе, техничке службе, санитарне и службе одржавања) са дугорочним циљевима, заједничким радом резултирало је променама и личним задовољством успеха као једна јединствена заједница вртића. Како би се градила и ојачала професионална заједница учења, потребно је даље јачати међусобно поверење, подршку међу члановима, спремност на дијалог и на промене, јер ће се на тај начин створити индивидуална и колективна одговорност око схватања детета и његовог учења и развоја као и програма предшколског васпитања и образовања.

Литература

1. Закон о основама система образовања и васпитања („Сл.гласник РС“, бр.88/2017, 27/2018-др.закон, 10/2019, 27/2018-др.закон, 6/2020 и 129/2021), члан 130 и члан 131.
2. Лакићевић, О., Кораћ, И., Михајловић, М. & Златаровић, В. (2022). *Водич за стручно усавршавање у предшколској установи кроз хоризонтално учење*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС
3. *Основе програма предшколског васпитања и образовања* (2018). Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС, Београд.

Tatjana Mitic

PEDAGOGICAL COLLEGE A CARRIER OF CHANGES IN THE PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY

Summary

The Pedagogical Board of the "Labud Pejović" Preschool in Bečeј comprises coordinators of professional kindergarten activities and professional associates. The director of the institution convenes and leads the collegium's meetings. In September 2021, the "Labud Pejović" preschool institution began implementing the new Fundamentals of the Program, which led to changes that prompted all employees to reconsider their practices through a review of their previous work. This moment of crisis lasted for some time. In January 2023, the coordinator of the collegium and the director of the institution changed the roles and tasks of the

members of the collegium to improve the institution's work and implement changes. This process of change emphasizes the importance of the professional learning community. This paper will highlight the steps that constitute an improvement compared to the previous practices in the "Labud Pejović" Preschool in Bečej.

Key words: pedagogical collegium, professional learning community, new Fundamentals of the Program, continuous reviewing.

3.

Слађана Миленковић

Висока школа струковних студија

за васпитаче и пословне информатичаре Сирмијум,

Сремска Митровица

Маријана Ристић

ПУ „Пчелица“, Сремска Митровица

373.2:004(497.11)

37.091.3-028.31:004

ДИГИТАЛНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У РАЗВОЈУ КОМУНИКАЦИЈЕ НА МАТЕРЊЕМ ЈЕЗИКУ ПРЕДШКОЛАЦА

Апстракт: Деца развијају компетенције комуникације на матерњем језику према „Годинама узлета“, формирајући конструктивне начине и средства за интеракцију са људима око њих. Ове компетенције могуће је развијати континуираним радом са децом и уз помоћ дигиталних технологија. Да би дете или одрасли овладали употребом дигиталних медија, они морају бити дигитално писмени, а живот у дигиталном добу изискује поседовање низа сложених вештина (нпр. решавање проблема, критичко мишљење, креативност, тимски рад, итд.), укључујући и вештине за безбедно и конструктивно коришћење дигиталне технологије у различитим животним ситуацијама. Уносећи разноврсност у васпитно-образовни рад, богатећи га разним садржајима, васпитачи мотивишу и активирају децу, нарочито разни облици дигиталне књижевности привлаче пажњу, буде интензивне емоције и пружају сазнања до којих је лакше доћи на деци занимљивији начин начин. Електронске сликовнице као мултимедијалне књиге у дигиталном формату познатих српских писаца васпитачи треба да користе као допуну другим поступцима којима се служе у развоју и подстицању развоја комуникације на матерњем језику и дечијег стваралачког причања. У раду су дати примери савременог приступа васпитача у развијању реалног програма у вртићу у којима се тежи употреби дигиталне сликовнице као средства подстицаја стваралачког причања.

Кључне речи: Дигиталне технологије, развој комуникације на матерњем језику, предшколци.

Предшколска деца су изложена дејству електронских медија већ у првим годинама свог живота, а временом утицај медија постаје све већи. Медији, а посебно интернет, телевизија и паметни мобилни телефони налазе се свуда око њих: у кући, на игралишту, на улици, у аутомобилу, у играоницама, на аеродромима, а навикавање на медије дешава се брзо и неприметно. Данас је све мање деце која проводе довољно времена на отвореном, у игри са вршњацима, или родитељима, а све више је деце која сате проводе уз мобилни телефон, Интернет и телевизију, односно, одрастајући у виртуелном свету, уз садржаје и програме који најчешће нису прилагођени њиховом узрасту и потребама.

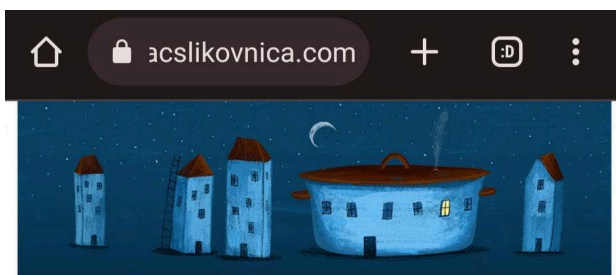
Истраживања показују да на изузетно раном узрасту, током прве године живота, употреба играчака које су мултимедијалне није у функцији дечјег развоја, јер смањује развој социјалних вештина и интеракцију са родитељима (Wooldridge, Sharpa, 2012 према: Станисављевић Петровић и Павловић, 2017. 43).

Дигитални медији су данас постали саставни део рада васпитача, јер их креативно користе у образовне сврхе дајући им нову намену, а уједно њима подстичу и интеракцију деце међусобно па самим тим, дигитални медији данас постају незаобилазан део процеса предшколског образовања и васпитања, и саме комуникације. Према Миленковић (2012) нови медији, медији који користе компјутерске технологије у процесу продукције, дистрибуције и презентације медијских садржаја мењају и унапређују сам процес предшколског васпитања и образовања. Њихова употреба подразумева интеграцију или коришћење различитих медија и специфичне структуре хипертекста у којој не постоји јединствен редослед читања, него га читалац динамички одређује, односно током читања бира пут и редослед (Ensslin, 2007, према Миленковић, 2012).

Многи аутори истичу да је управо мултимедијалност једна од значајнијих особина нових медија која је посебно пожељна у процесу образовања на предшколском узрасту, јер они представљају средства која у себи интегришу текстове, звук, слику, филмове и анимацију у целовит систем, па се сматра да њиховом употребом могу да се превазиђу традиционална средства. Наравно, овакав приступ употреби средстава није могућ без адекватних знања васпитача, јер није довољно дати деци да се забављају дигиталним средствима, већ треба умети искористити њихову дидактичку сврху како би се у раду повезали циљеви и задаци који подстичу развој свих потенцијала деце.

У данашњем све више визуелном или мултимедијалном свету, тешко је замислити учење језика без књига, фотографија, слика, цртаних филмова (покретне слике), сликовница, стрипова, мобилних телефона, видео-материјала са интернета, филмова и друштвених медија (Месарош Живков и сар., 2019). Подстицање развоја говора један је од најважнијих задатака у току предшколског периода. Учење у пројектима подразумева да деца изучавају одређену тему која је из њихове перспективе важна, уз подршку васпитача, родитеља и других (Крњаја, Бренеселовић, 2017; и *Године узлета*, 2018).

Циљ рада је да се укаже на могућности коришћења електронских сликовница у подстицању комуникације деце на матерњем језику и да се укаже на њихов значај за васпитно-образовну праксу у предшколским установама. Васпитачи треба да их користе као допуну другим поступцима којима се служе у развоју и подстицању развоја комуникације на матерњем језику и дечијег стваралачког причања. Препоруке за коришћење сликовница изведемо су на основну претходно спроведених истраживања (Миленковић 2012), у којима је анализирано коришћење електронских сликовница као мултимедијалних књига у дигиталном формату у раду са децом. Препоручено је коришћење електронских сликовница са сајта Лонац сликовница на којем се налази велик број сликовница за слободно коришћење и преузимање.



Lonac Slikovnica

☰ MENU

CATEGORY: DOMAĆE SLIKOVNICE



DOMAĆE SLIKOVNICE

Šešir snova i miš Jova

9 April, 2020

Naslov: Šešir snova i miš Jova (preuzmite pdf klikom na naslov slikovnice) Autor: Bogdan Glogovac Ilustratorka: Sanja



Слике 1. и 2. – приказ сликовнице „Шешир снова и миш Јова“

Зашто користити електронске сликовнице?

Електронска сликовница има потенцијал да подстакне дечији развој, развија когнитивне способности, утиче на морални развој, креативност, језички развој, машту, емоционалне потенцијале детета, као и штампане сликовнице (Такаcs, Swart, Вис, 2014). Путем сликовница деца богате фонд речи, проширују своја знања, стичу функционална знања неопходна за свакодневни живот.

Примарно место у сликовницама има илустрација, коју може, али и не мора пратити текст. Дете путем илустрације добија информацију, а слике рађају његове представе. Илустрације у сликовницама имају огроман значај за децу прешколског узраста. Оне објашњавају фабулу, омогућавају усвајање нових појмова, обликују свест детета. Такође, за разлику од обичних сликовница где прича тече линеарно и странице се окрећу једна за другом, дигиталне сликовнице могу да имају различите нивое комплексности које бира васпитач или родитељ, затим, може се изабрати различити ток приче и интерактивно учествовати у креирању садржаја (Јокота, Теале, 2014).





The screenshot shows a mobile browser interface with a dark header bar. The address bar displays 'acslikovnica.com'. Below the header, the following text is centered: 'Autor: Bogdan Glogovac', 'Ilustratorka: Sanja Drakulić', 'Izdavač: [Elektronsko izdanje](#)', 'Godina: 2019.', and 'Uzrast: 4 – 7 godina'. The main content is the book cover for 'ШЕШИР СНОВА И МИШ ЈОВА' by Bogdan Glogovac and Sanja Drakulić. The cover features a yellow mouse holding a large blue hat against a red background. Below the cover, there is a text prompt: 'Kliknite na naslovnu stranu slikovnice da biste je prelistali celu'.

Слике 3. и 4. – Приказ сликовнице „Шешир снова и миш Јова“

Литература

1. Крњаја, Ж., Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп Пројектни приступ учењу*. Београд: ИПА, Филозофски факултет.
2. Миленковић, С. (2012). *Дете и медији*. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
3. Месарош Живков, А., Мићевић Карановић, Ј., Павлов, С., Бркљач, Т. (2019). *Дигитални медији и дидактичке иновације у раду васпитача*. Педагошка стварност, 54 (1), 31-44.
4. Основе програма предшколског васпитања и образовања Године узлета (2019), Београд: Министарство Просвете, науке и технолошког развоја.
5. Станисављевић-Петровић, З., Павловић, Д. (2017). *Нови медији у образовању*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
6. Такас, З. К., Swart, Е. К., Bus, А. G. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology*. 5: 1366. Yokota, J., Teale, W. H. (2014). *Picture Books and the Digital World*. *Educators Making Informed Choices*. *The Reading Teacher*. 67(8): 577-585. <https://lonacslivkovnica.com/2020/04/09/sesir-snova-i-mis-jova/> (Pristupljeno 11. 3. 2023. u 20:50).
7. <https://nadarenadeca.com/tag/e-slikovnice/> (Pristupljeno 11. 3. 2023. u 21:59)

Sladjana Milenković
Marijana Ristić

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN THE MOTHER TONGUE OF PRESCHOOLERS

Summary

Children develop the competence of communication in their Native language according to the Godine uzleta (2018) by forming constructive ways and means to interact with the people around them. These competences can be developed by continuous work with children and with the help of digital technologies. For a child or adult to master the use of digital media, they must be digitally literate, living in the digital age requires the possession of a range of complex skills (e.g. problem solving, critical thinking, creativity, teamwork, etc.) including skills for safe and constructive use digital technologies in different life situations. By introducing variety into educational work, enriching it with various contents, educators motivate and activate children, especially various forms of digital literature attract attention, arouse intense emotions and provide knowledge that is easier to reach for children in a more interesting way. Electronic picture books as multimedia books in digital format by well-known Serbian writers should be used by educators as a supplement to other methods used in the development and encouragement of communication in the mother tongue and children's creative speaking. The paper gives examples of the modern approach of educators in developing a realistic program in kindergarten, in which they strive to use digital picture books as a means of encouraging creative storytelling.

Keywords: Digital technologies, development of communication in the native language, preschoolers.

Ирена Јокановић,
ЈУПВО „Будућност“, Билећа, Република Српска
Маја Димоска
Факултет образовних наука,
Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, С. Македонија

373.2.016:004
371.3-053.4

ИКТ У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: Циљ нашег рада је да истражи које и колико ИКТ алатки је укључено у предшколско васпитање и образовање. Предшколски период представља период најинтензивнијег учења код деце. У раном узрасту она уче кроз све своја чула и преко својих искустава. Учење и развој узајамно су повезани јер је предшколски период време када деца истражују свет око себе и тако уче. За малу децу коришћење дигиталне технологије значи развијање вештина у коришћењу слика и звука за преношење информација, идеја и осећања о себи, својим активностима и свом окружењу.

Истражићемо изазове са којима се суочавају васпитачи: како да успешно користе и интегришу дигиталне уређаје у свом вртићу. Осим овога, изазови су и како испунити захтеве наставног плана и програма, затим испунити очекивања родитеља, сагледати потенцијал дигиталних ресурса, и одредити вредности и место дигиталних технологија у вртићу. Истраживање ће бити обављено у вртићу у Скопљу, Р. Македонија и у вртићу у Билећи, Република Српска, при чему ћемо покушати да упоредимо ова два слична образовна система и на крају, наравно, да дамо предлоге за активније укључивање ИКТ алатки у наставу у вртићима, а све у циљу унапређења крајњег резултата, односно стварања савременог предшколског васпитања и образовања за нашу децу.

Кључне речи: дигиталне алатке, вртић, васпитач.

ИКТ ВО ПРЕТШКОЛСКОТО ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Вовед

Концепцијата на државните предучилишни институции се заснова на квантитативни и квалитативни анализи на институционалните предучилишни образовни системи во земјите во странство и тоа треба да претставува основа за државно предучилишно образование за секоја држава која сака да оди напред. Воспитанието и образованието спаѓаат во најсложените, а истовремено и во најодговорните дејности. Резултатите кои со нив се остваруваат зависат од многу надворешни и внатрешни фактори, но секако дека еден од најважните е воспитувачот.

Воспитувачот е стручна личност, квалификувана за воспитание и образование на деца, стручњак кој „организира воспитно-образовен процес и со своето општо образование, познавањето на педагошките, дидактичките и психолошките негови основи, во заедничка работа со децата, ги остварува целите и задачите на воспитанието“. Образованието на воспитувачите е еден од битните услови за работа во предучилишните установи. Потребата за постојан професионален развој наметнале општествени и педагошки цели на реформата, донесување на нови програми, потреба од обновување на знаењата, иновации, комуникативна и информативна технологија и динамичен развој на општеството.

Процесот на професионален развој овозможил совладување на отпорот кон промените, вложување напор да се воочи стереотипот, да се разбере нова идеја и да се бараат одговори на најважните прашања од развојот и учењето на предучилишното дете во овие установи. Професионалниот развој е процес во кој воспитувачот има помош во градењето на своите знаења и вештини; процес во кој треба да му се обезбеди автономија, партиципација и реноме, притоа работејќи со ментор, колеги или самостојно. Во професионалниот развој воспитувачот бара можности за постигнување знаења и вештини, преку тренинзи, истражување, самообразование, студирање, (само)евалвација.

ИКТ е нужна за развој на современите воспитувачи, како во олеснување на административната работа, при подготовка на дидактички материјал за сопствената група, со што ќе си ја збогатат својата работа со децата, така и во размена на искуство со други воспитувачи. Неопходно е современиот воспитувач да помине низ обука и стручно да се усовршува како би можел да го користи компјутерот во работа со децата и за лични цели, односно институциите кои се занимаваат со оспособување на идни воспитувачи да им ги понудат на студентите неопходните искуства, знаења и сигурност за она што ги чека во иднина.

Варијабли во истражувањето

Независна варијабла во истражувањето ќе биде воспитувачот во современата детска градинка.

- вид и степен на завршено образование;
- работно искуство;
- компјутерска компетенција

Зависната варијабла се однесува на примената на ИКТ во современата детска градинка:

интересот и мотивираноста на децата

Ставовите и мислењата на воспитувачите и педагошко психолошката служба во детските градинки.

Методи, техники и инструменти на истражување

Во ова истражување ќе ги применим дескриптивната и аналитичката метода.

Техники и инструменти на истражувањето

Во текот на истражувањето, а со цел да се реализираат поставените задачи и тестираат хипотезите, применети се постапките на скалирање, работа со педагошки документи, систематско набљудување.

Техниката анализа на документација ќе биде користена за анализа на стручна и научна литература, статии во весници како и друг печатен материјал кој е во интерес на предметот на истражување.

Техниката партиципативно набљудување ќе биде користена со цел да се регистрираат податоци од појавата која што се набљудува. Освен бележењето со молив и хартија појавата ќе се снима со камера и фотоапарат.

Техниката неструктурирано интервју ќе се користи со децата за да се добијат сознанија за нивниот однос кон употребата на компјутерите.

Техниката анкетање ќе се користи со воспитувачите и педагошко – психолошката служба за да се добијат сознанија за нивните ставови кон употребата на компјутерот во активностите со деца од предучилишна возраст.

Хипотези

Главна хипотеза:

1. Во современата настава во предучилишните установи сè уште недоволно се употребува ИКТ.

Поединечни хипотези:

2. Постои разлика во ставовите и мислењата на воспитувачите за употреба на компјутерот во активностите со децата од предучилишна возраст според нивното работното искуство.

3. Постои разлика во ставовите и мислењата на педагошко - психолошката служба за употреба на компјутерот во активностите со децата од предучилишна возраст според нивното работното искуство.

4. Постои разлика во ставовите и мислењата на воспитувачите за употреба на компјутерот во активностите со децата од предучилишна возраст според видот на образование.

5. Постои разлика во ставовите и мислењата на педагошко - психолошката служба за употреба на компјутерот во активностите со децата од предучилишна возраст според степенот на образование

6. Ставот на воспитувачите кон употребата на компјутерите во воспитно - образовните активности со деца од предучилишна возраст позитивно корелира со нивото на нивната компјутерска компетенција

7. Ставот на педагошко - психолошката служба кон употребата на компјутерите во воспитно - образовните активности со деца од предучилишна возраст позитивно корелира со нивото на нивната компјутерска компетенција.

Популација и примерок на истражување

Со истражувањето ќе бидат опфатени 4 предучилишни групи на деца на возраст од 4 до 6 години, и тоа две групи од 5 до 6 години, една од Скопје од детската градинка „Орце Николов" и 1 од Билеќа од градинката „Будућност“, и две групи од 4 до 5 години, по една од спомнатите градинки, односно вкупно 120 деца, 98 воспитувачи (од 3 градинки од Скопје 90 и 8 од Билеќа), како и 20 педагози и психолози од градинките од Скопје по пат на случаен избор; градинката во Билеќа нема вработен педагог и психолог.

Временскиот примерок на истражувањето го опфаќа периодот од 6 месеци и се следат два пати неделно 4 групи.

Дистрибуцијата според фреквенцијата на користење на компјутерот во работата

	Секој-дневно	Неколку пати во неделата	Неколку пати во месецот	Неколку пати во годината	Воопшто не го користам	Вкупно
Фреквенција на користење на компјутерот од страна на воспитувачите	48	27	15	6	2	98
Фреквенција на користење на компјутерот од страна на педагошко - психолошката служба	10	6	3	1	0	20

Од табелата може да се види дека најголем дел од воспитувачите и педагошко -психолошката служба, односно 49% од воспитувачите и 50 % од педагошко -психолошката служба во својата работа го користат компјутерот секојдневно, 27,6 % или 27 воспитувачи и 30 % или 6 испитаници од педагошко -психолошката служба го користат неколку пати во неделата, 15,30% воспитувачи и 15 % испитаници од педагошко -психолошката служба го користат неколку пати во месецот, 6,10 % или 6 воспитувачи и 5% од испитаниците од педагошко -психолошката служба во својата работа го користат компјутерот неколку пати во годината, додека само 2% и ниту еден испитаник од педагошко - психолошката служба воопшто не го користат компјутерот. Од приказот може да се заклучи дека најголем број воспитувачи и членови на педагошко -психолошката служба, односно околу половина од нив го користат компјутерот секојдневно во својата работа. Секако овој процент на секојдневно користење на компјутерот во работата постојано е во пораст.

Цел на користење на компјутерот	Воспитувачи	Педагошко -психолошка служба	Вкупно

		служба	
За планирање и евалуација на воспитно - образовната работа	54	9	63
За комуникација по пат на емаил и социјални мрежи	13	5	18
За размена на искуства и идеи со други воспитувачи	14	2	16
Во воспитно образовна работа со деца	9	3	12
Друго	8	1	9
Вкупно	98	20	118

Заклучок

Од табелите може да се забележи дека најголем процент од испитаниците, 55,1% (54 воспитувачи) и 45% (9 испитаници од педагошко-психолошката служба), го користат компјутерот за планирање и евалуација на воспитно-образовната работа, помал дел од нив 13,3 % (13 воспитувачи) и 25% (5 од педагошко - психолошката служба) го користат за комуникација по пат на емаил и социјални мрежи; 14,3 % воспитувачи и 10% од педагошко - психолошката служба го користат за размена на искуства и идеи со други воспитувачи, 9,2% (9 воспитувачи) и 15% (3 од педагошко - психолошката служба) го користат во воспитно-образовна работа со деца и 8,2% воспитувачи и 5% од педагошко- психолошката служба одговориле дека го користат за друго при што некои навеле дека многу ретко или воопшто не го користат компјутерот. Оттука може да заклучиме дека нашата главна хипотеза се потврдува со тоа што ИКТ почесто се користи за административни работи, а многу малку во воспитно-образовната работа со деца. Оние кои го користат за таа цел, тоа го прават самоиницијативно и по сопствена волја.

Користена литература

1. Arnot, L. (ed) (2017). Digital Technologies and Learning in the Early Years. London: Sage.
2. Bolsta R. (2004). The role and potential of ICT in early childhood education – A review of New Zealand and international literature. Wellington: New Zealand Council of Educational Research.
3. Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije vaspitača za korišćenje ICT u predškolskom programu: više od veštine. U: N. Mitrović (ur.), Zbornik radova naučno stručnog skupa sa međunarodnim učešćem Tehnika i informatika u obrazovanju – TIO (str. 450–455). Čačak: Fakultet tehničkih nauka u Čačku Univerziteta u Kragujevcu.
4. Markovic, M. i Maksimovic, I. (1996): Kakav vaspitač treba savremenojpredškolskoj ustanovi, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Šabac.

Irena Jokanovic
Maja Dimoska

ICT IN PRESCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING

Summary

The aim of our paper is to investigate which and how many ICT tools are included in preschool education. The preschool period is the period of the most intensive learning for children. At an early age, they learn through all their senses and through their experiences. Learning and development are mutually linked because the preschool period is the time when children explore the world around them and thus learn. For young children, using digital technology means developing skills in using images and sounds to communicate information, ideas and feelings about themselves, their activities, and their environment.

We will explore the challenges that preschool teachers are faced with - how to successfully use and integrate digital devices in their kindergarten, how to meet the requirements of the curriculum, fulfill parents' expectations, see the potential of digital resources, and determine the value and place of digital technologies in kindergarten. The research will be carried out in a kindergarten in Skopje, R. Macedonia and in the kindergarten in Bileća, Republika Srpska, where we will try to compare these two similar educational systems and finally, of course, make suggestions for a more active inclusion of ICT tools in teaching in kindergartens, all with the aim of improving the final result, i.e., creating modern preschool upbringing and education for our children.

Key words: digital tools, kindergarten, preschool teacher.

Larissa Gruncheva

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo –
- Branch Vratsa, Republic of Bulgaria

373.2:004(497.2)
81'243-053.4(497.2)

DIGITAL TECHNOLOGY AS A TOOL FOR TEFL TO PRESCHOOL LEARNERS

Abstract: This paper looks at how digital technology can be used as an instructional tool for TEFL at preschool age. It presents the beneficiary use of digital technology in the preschool period, which is traditionally considered to be “low tech” stage of a child’s life. However, multimedia possibilities allow for presenting information in diverse ways and thus fit to the different types of intelligences and the learning styles of more children. Information presented through digital technology stimulates independent learning and creative thinking since children are allowed to make more decisions on how to approach information. The paper also considers the role of digital technology in language teaching and learning both as a means to provide teaching resources and as a means to provide enhanced learning experiences and emphasises the fact that the latter definition is hardly applicable to the preschool learners as it requires reading and writing skills in EFL which children at this age do not possess. A short outline is given of the status of EFL learning at an early age in Bulgaria and the advantages and disadvantages of using digital resources for TEFL in the kindergarten.

Keywords: preschool education, EFL, digital technologies, preschool learners

Introduction

We have been living in a digital era – a time when people cannot go without digital technologies like personal computers, tablets and smart phones. Digital technology is playing more and more essential role in our everyday lives and it is here to stay. Generation X and Millennials almost forgot what life was like without smart phones, the Internet and social media and as for Generation Z and Generation Alpha they hardly have any memories of the “analogue” times. Already today very young children are learning technology skills as they learn basic reading and writing skills. It is common to see very young children familiar with computers and smart phones helping their grandparents get started. For them life will be absolutely unimaginable without digital technologies. This is the reason why pre-school teachers should not wonder if they should use digital technologies for pre-school education but rather how these should be integrated into the kindergarten curricula in such a way that preschoolers might enjoy the best possible benefits of modern technologies.

Digital Technology and the Preschool Age

The kindergarten period (3-7 years) is traditionally considered to be a period for a child's socialization through building relationships outside the family circle, for face-to-face interaction, motor skill development exercises, i.e it is a 'low tech' period. (Lazăr, 2015, p.842) However, specialists in the pre-school field are gradually turning to technology to provide children with a window of the outside world. Digital technology helps to develop children's critical thinking competence, to enhance children's problem-solving abilities, improve communication, tolerance, teamwork partnership, to develop cultural awareness and a sense of social responsibility.

The use of digital technologies has other benefits to young learners. The multimedia possibilities allow for presenting information in diverse ways and thus fit to the different types of intelligences and the learning styles of more children. Information presented through digital technology, especially the Internet is immensely diverse and organized in a non-linear way which stimulates independent learning and creative thinking since children are allowed to make more decisions on how to approach information

Today children aged 5-7 acquire technical skills with frightening ease which makes them almost "electronically literate". However, being "electronically literate" means not only possessing technical skills, but also working with English, thus the EFL teacher at the kindergarten is in a position to encourage both the technical and the foreign language skills of their young learners.

Digital Technology in Language Teaching and Learning

Digital technology in language teaching and learning can be viewed in two main ways: as providing teaching resources and as providing enhanced learning experiences. (Larsen-Freeman, 2016, p.199) The first view on technology (as providing teaching resources) has to do with the teacher-centred learning approach and has long been associated with language learning. Digital technology is the modern era version of the chalk and the black board from the past, the film strips, the cassette recorder and other equipment which were for a long time the technological tools used by many FL teachers. Digital technological resources are diverse and varied. The Internet for example allows EFL teachers to access dictionaries, grammar checkers, concordances and authentic written, audio and visual texts on various topics.

Technology as providing learning experiences is a new phenomenon. It allows learners to have even greater access to the target language and autonomy to decide what to focus on. It makes possible for learners to change where and when learning takes place, to practise working independently or in groups at computers/tablets/smart phones inside and outside the English classroom. Technology makes possible teaching to fit the needs of the individual learner. Programmes for Computer-assisted Language Learning (CALL) can offer feedback, remedial exercises, analyse students' input and some programmes can even provide testing.

At the same time along with individualization, technology offers better social interaction by bringing together learners from all over the world. Communication by email, social networking sites (Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, TikTok, Tweeter, Snapchat, Pinterest, etc.) or chat programmes happens mainly through writing which means that the interaction is available for later reflection and analysis. Working with email (being asynchronous task) allows learners time to formulate ideas, write their messages and send them whereas “chats” are synchronous tasks and communication is immediate happening in real-time. They require quick responses from learners which could be a challenge for young learners at beginner level who have not mastered their reading and writing skills yet.

Technology also makes the reflection on language possible. It helps to reshape our understanding of language as a dynamic system that is always being changed by language users. Thus apart from communication, technology can be used for other learning purposes such as producing content and searching for information.

In order to produce their own content children do not need to learn the HTML programming language since automated programmes have made web authoring quite easy. Blogs (personal online journals), Wikis (a way to create and edit web-documents good for writing tasks) are just a few examples of what the web has to offer.

Searching for information normally requires a web browser. There are search engines especially geared to children, which along with a list of pre-selected web addresses could be used by beginners at first. These engines, programmes and web sites, however require reading and writing skills which traditionally are not developed at preschool age where the focus is mainly on listening and speaking.

TEFL at an early age in Bulgaria

In Bulgaria the main act regulating preschool education and care for children from the age of 3 to 7 years is the Preschool and School Education Act. It provides all the basic provisions of the preschool and school education system. Apart from it Ordinance No.5 of 3 June 2016 on preschool education, issued by the Minister for Education and Science, determines the state educational standard for preschool education. It specifies the educational areas in which preschool education is carried out as well as their objectives, content and learning outcomes for different age groups. The main educational areas are: Bulgarian Language and Literature, Mathematics, The Surrounding World, Arts, Music, Design and technology, Physical culture.

According to the law each kindergarten has the right to draw up its own programme system, which is enforced by a decision of the kindergarten pedagogical council. The programme system includes: approaches and forms of pedagogical interaction, distribution of the forms of pedagogical interaction, thematic distribution for each age group, mechanism of interaction between the participants in preschool education. The learning (pedagogical) situation is the basic form of pedagogical interaction.

State, municipal and private kindergartens, as well as the primary schools that provide early childhood education and care (ECEC), are also granted the right to apply

innovative and specific educational programmes. Through the innovative and specific educational programmes in pedagogical situations, additional competencies are acquired. The additional competencies are determined in the programme system by educational directions and age groups.

The study of English as a foreign language (EFL) is compulsory in the 2nd grade (age 8-9 years) but it is only optional in Bulgarian kindergartens. There is no national curriculum on teaching EFL at preschool level which makes TEFL at this level a real challenge as teachers have to design their own curriculum and create their own materials. Teaching is done orally only since it takes place in the pre-literacy period and the emphasis is on developing the language skills of listening and speaking. Children can start learning EFL from as early as their parents decide if English courses are offered in the kindergarten (which happens to be the case in towns and big cities) and parents must pay for them. Most parents prefer their children to start learning EFL at the age of 5 when obligatory education begins. There are a rising number of kindergartens that optionally organize English courses to meet the ever increasing demand.

Preschool foreign language teachers are usually graduates who have majored in Preschool Education and Foreign Language or Primary School Education and Foreign Language. The curriculum is structured for 2 lessons a week. The length of ESL lessons in kindergartens depends on the age of the children, ranging from 20 to 30 minutes. The groups consist of 10 to 20 children. The language course can last a whole school year or even the whole preschool period, depending on the parents' choice. The purpose of teaching EFL to preschool children is mainly to develop foreign language awareness and basic communicative skills through exposure to meaningful language in the context of fun activities and games. Some teachers may also introduce the English alphabet in IV preparatory group (6-7years). The most common early foreign language teaching methods used in Bulgarian preschool education are: the Communicative language learning, Total Physical Response, Suggestopedia, etc.

Advantages and Disadvantages of Using Digital Resources in TEFL

The student-centered learning approach is these days the predominant approach in the Bulgarian educational system. Modern digital technology whether used as an instructional tool or as providing a meaningful context to an offline lesson, with its ability to combine text, sound, songs, video and pictures, it is a very realistic and accessible place to find authentic language for the English language classroom. Educational websites (e.g. www.starfall.com, www.spellingcity.com), mobile phone apps (Linduo HD), videos (Disney's Magic English series on YouTube), and social media sites have all been developed to help teachers to motivate young learners and to bring fun and play into the English lesson thus turning the young learners into active participants in the learning process. If used appropriately, digital resources can be effective tools in supporting children's learning and development. Technology, however is not a replacement for classroom teaching nor of the figure of the teacher or the parent. Digital resources can be truly effective if they are interactive 33

educational and if used by children with the support of their parents or teacher, with the adult at all times supervising the child's learning and keeping in mind that not all tools and resources are of benefit to young children. The enriching power of digital technology to the English classroom can be fully realized if used moderately, in combination with offline non-digital activities in order to avoid over-saturation and technology addiction.

Beyond the benefits to the English classroom, digital technologies offer endless possibilities for content-based EFL instruction. One can find on the Internet English-language content on any of the kindergarten educational areas thus tying language lessons to the mainstream curriculum. Although learning EFL is an option at the preschool level it can easily be integrated into the main curriculum becoming an integral part of the development of the whole child.

It is common knowledge that the preschool period is a sensitive and most important stage for a child's social, cognitive and linguistic development and that positive experiences provided at this time have a lifelong influence. The abundance of interactive games and activities, specially designed for children, at disposal to EFL kindergarten teachers and parents can have positive effect on children's: FL listening and speaking skills; ability to understand reading, writing and narrative; knowledge about the world around them; opening up to a world of information, different people and different cultures; tolerance of other cultures; strategic and critical thinking turning them into innovative and resourceful thinkers and learners; cross-curriculum awareness; attitude towards life-long learning.

Conclusion

In the digital times that we are living, technology plays an important role in all spheres of modern life. Education and more precisely foreign language learning (FLL) is not an exception. From very young age children become acquainted with smart phones, computers and tablets. The preschool age which is traditionally a "low tech" stage of a child's life is gradually becoming a "high tech" one. The more traditional role of technology as a means to provide teaching resources is not a novelty to early childhood FL teaching and learning. The emerging role of technology as providing enhanced learning experiences, however, is an important innovation. This new role of technology is hardly applicable to the preschool learners as it requires reading and writing skills in EFL which children at this age do not possess.

With digital technologies and the new multimedia possibilities allow language information to be presented to young preschool learner in a diverse way and thus fit learners' different types of intelligences and the learning styles. In spite of the numerous benefits of digital resources as a tool for TEFL to young learners, technology should not replace the teacher or the parent as a guiding and supervising figure. Neither can it replace classroom teaching. For children to get the full benefits of digital media resources and technologies, parents and kindergarten teachers are responsible for finding a balance between exposure to technology and becoming over-saturated with access to it. Adults should take responsibility to monitor the use of digital technologies

by young children, and to help them to maximize the benefits of technology by taking part in fun, interactive and educational games and activities.

References

1. Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2016) *Techniques and principles in language teaching*. Oxford. OUP. ISBN: 978 0 19 442360 1
2. Lewis, G. (2005) *The Internet and young learners*, Oxford, OUP.
3. Lazăr, A. (2015) Pre-primary educators and the use of digital resources to raise early foreign language awareness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 180 (2015). p 841 – 846.
[tps://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815015670?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=7d40f264dc1d313e](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815015670?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=7d40f264dc1d313e)
4. Balabanova, M. (2010) *Metodika na obuchenieto po chuzhd ezik v detskata gradina*. Blagoevgrad. UI “Neofit Rilski”.

Лариса Грунчева

ДИГИТАЛНА ТЕХНОЛОГИЈА КАО АЛАТ ЗА ТЕФЛ ПРЕДШКОЛСКОЈ ДЕЦИ

Сажетек

Овај рад разматра како се дигитална технологија може користити као наставно средство за ТЕФЛ у предшколском узрасту. Представља корисну употребу дигиталне технологије у предшколском периоду, који се традиционално сматра „нискотехнолошким“ стадијумом живота детета. Међутим, мултимедијалне могућности омогућавају представљање информација на различите начине и тако се уклапају у различите типове интелигенције и стилове учења већег броја деце. Информације представљене путем дигиталне технологије стимулишу самостално учење и креативно размишљање, јер је деци омогућено да доносе више одлука о томе како да приступе информацијама. У раду се такође разматра улога дигиталне технологије у настави и учењу језика и као средства за обезбеђивање наставних ресурса и као средства за пружање побољшаних искустава учења и наглашава чињеницу да је последња дефиниција тешко применљива на ученике предшколског узраста, јер захтева читање. и вештине писања у ЕФЛ-у које деца у овом узрасту не поседују. Дат је кратак преглед статуса ЕФЛ учења у раном узрасту у Бугарској и предности и мана коришћења дигиталних ресурса за ТЕФЛ у вртићу.

Кључне речи: предшколско васпитање и образовање; ЕФЛ; дигиталне технологије; предшколци.

Иљаз Османлић

Нака Никшић

Учитељски факултет у Београду,

Одељење у Новом Пазару

07:316.72

316.644-053.6:316.774

МЕДИЈСКА КУЛТУРА И ВАСПИТАЊЕ МЛАДИХ

Резиме: У раду се разматрају улога и облици утицаја медијске културе на свакодневне активности, развој и социјални живот деце и младих. Познато је да у савременим условима долази до прерасподеле утицаја између фактора васпитања, да се потискује улога примарних чинилаца, а да се намеће утицај нових медија и њихових садржаја иако они немају васпитну намену. То има низ последица у току социјализације и васпитања деце и младих. У раду се приказују и неки резултати истраживања о овим појавама из којих се виде размере утицаја медија на младе.

Кључне речи: васпитање, медијска култура, млади, породица, мас медији.

Увод

Васпитање као скуп интенционалних друштвених утицаја на појединца одређено је друштвеним условима и чиниоцима који у њему учествују. Највећи значај придаје се примарним чиниоцима, као што су породица и школа, али све већу улогу имају секундарни и неформални утицаји као што су вршњачке групе и масовни медији. На потискивање васпитне улоге примарних чинилаца и јачање вршњачких група и масовних медија на свакодневни живот, активности и понашање деце и младих, утицале су опште друштвене промене, развој технике и технологије и нови идеолошки процеси.

„У савременом свету медији су од породице, државе, цркве и школе, преузелина себе улогу кључног чиниоца васпитања младих. Пошто је свет, како је давно већ речено, велико село, нема ничег лошег у томе што су сви његови сељани (па и млади), у прилици да им медији подастиру неке нове (ванпородичне и вандржавне, алтернативне или светске вредности), што они веома успешно чине. Проблем је једино у томе што се тешко може да зна на чију и какву ползу“ (Милосављевић, 2010: 15-16).

Емпиријска истраживања могу показати како у том процесу прилазе корисници, а како власници тих средстава, ствараоци програма и њихови комерцијални и идеолошки интереси. „У наше време посебно су значајни чиниоци образовања и васпитања, који постају све значајнији и моћнији и за појединце и за њихове друштвене групе, то су модерна електронска, информатичка, рачунарска, интернетска и друга слична средства, која су премрежила и повезала све друштвене заједнице, цео свет, у недељиву целину“ (Поткоњак, 2020: 58). Она могу бити корисна, али и опасна и

штетна како за

појединце, тако и за читаве заједнице. Ова педагошка запажања показују да утицај медија у процесу социјализације и васпитања деце и младих заслужује пажњу због ефеката и последица на њихов развој, формирање личности и припрему друштвених улога.

Одлике медија и медијске културе

Масовни медији обухватају низ разноврсних средстава и њихових садржаја који су намењени широкој публици (читаоцима, слушаоцима, гледаоцима, корисницима), различитог узраста и социјалних обележја у свакодневном животу ради задовољавања њихових потреба и интересовања.

Штампани медији (новине и друга специјализована издања) имају дугу традицију и садржаје претежно информативног, пропагандног и забавног карактера.

Радио програми (национални, локални) имају важно место у јавном простору где због информативности, брзине пласирања порука, разноврсности других садржаја и начина дистрибуције имају широку публику. У њима има и садржаја који су образовног и васпитног карактера, али доминирају музичке емисије и утицаји на музички укус слушалаца.

Телевизија (јавни, кабловски и локални канали) је доминантан медиј који захваљујући техничким достигнућима по броју канала и разноврсношћу програма превазилази могућности и потребе свакодневног коришћења. Програми су информативног, забавног и пропагандног карактера, а од начина финансирања зависи њихов квалитет и њихова вредност.

Информатички медији (интернет, мреже и платформе, виртуелни свет на рачунару и мобилном телефону) су нова и све присутнија средства у свакодневном животу људи. Информатичка технологија омогућује убрзан развој ових средстава, повезивање у глобалним размерама, обједињавање говора, слике и тона, и пласирање најразноврснијих садржаја

Култура масовних медија припада типу масовне културе као промотеру масовног друштва, хомогенизоване заједнице потрошача и публике, која је пријемчива и прихватљива за најшире слојеве друштва. Да би то постигла она нуди поједностављене садржаје и поруке, разумљиве и занимљиве, било једноставношћу дескрипције, било начином презентације. Највећи део ове културе почива на слици, на визуелном приказу, па се за њу може рећи да је то „култура слике“. Она оставља утисак на чула и тако делује на пасивног посматрача, али како се слике брзо смењују, у ритму технолошке природе медија, оне не остају дуго у свести корисника и представљају само сликовни низ ситуација пролазног карактера. У околностима када постоји велики број медијских програма, користе се разна средства да се привуче пажња публике.

Друго обележје медијске културе је да она занемарује врхунске уметничке вредности културе, естетске и моралне вредности културе и врхунске ствараоце у разним областима, већ промовише привидне облике културе, извођаче популарне музике, учеснике ријалити програма, нудећи стереотипе о њима као важним актерима културне праксе. Даље, у овим програмима се могу

наћи пропагандни садржаји, идеолошке поруке и препоруке, у складу са њиховим идеолошким опредељењима и интересима којима се шире и намећу.

Једна од основних карактеристика ове културе јесте да она губи национални карактер, потискује националне вредности и национално стваралаштво и постаје део међународне продукције, „култура без обала“, у коју се интегришу страни програми како својим садржајем, тако и начином дистрибуције, а када су у питању информатички програми, укупном систематиком, терминологијом и невиђеном лакоћом колонизације. То је последица опште глобализације која продира у све области, а у култури доминирају англосаксонски и западноевропски утицаји, не само кроз интернет мреже, него и у другим областима.

Све у свему, медијска култура није погодно поље за културну праксу и стваралачке потребе људи, а још мање за васпитне активности и интелектуални развој младих.

Масовни медији и васпитање

Како млади велики део слободног времена свакодневно проводе уз медије, посебно уз информатичке медије, то њихов утицај заслужује посену пажњу.

Још у најранијем узрасту децу привлачи шаренило ТВ слика, као нешто ново и другачије од њиховог окружења, а то се наставља редовним гледањем цртаних филмова и сличних програма, па чак ако су и на страном језику. То подстиче њихову пажњу за визуелне садржаје, прате радњу, уче језик, али као посматрачи остају у пасивном положају, што негативно утиче на развој говора и других способности. Зависно од дужине времена које проводе пред екраном, и последице могу бити различите. Како се ови садржаји могу примати и преко мобилних телефона, који постају саставни део дечје свакодневнице, то је утицај на децу још израженији.

На каснијем узрасту уз рачунар, лаптоп, таблет и мобилни телефон који и сам постаје мали рачунар и ТВ, утицај информатичких медија постаје све значајнији. Интересовања су различита, избор садржаја и активности све разноврснији, а медијска понуда као да усмерава пажњу и избор одређених активности младих. Претрага на Гуглу, играње игрица и учешће на разним платформама (слушање музичких хитова на Јутјубу, отварање профила на Фејсбуку).

Млади навикнути на пасиван положај вирuellног корисника смањују своје социјалне активности, јављају се неспоразуми са чиниоцима васпитања и избегавају обавезе које захтевају напоре и дугорочно ангажовање. Постају несигурни, мање успешни, слабе мотивације и све тежег уклапања у реалне животне околности. Долази до ризичних и конфликтних понашања или повлачења у себе, па често и до коришћења стимулативних средстава која треба да поправе стање у коме се налазе.

Настава медијског образовања и посебно информатичког образовања у школама, може донекле да помогне у бољем коришћењу медија и ублажавању

негативних последица њиховог утицаја, а посебно у изграђивање критичког односа према њима.

Резултати неких истраживања о утицају медија на младе

Са развојем технологије, појавом нових медија и организација које се баве овом делатношћу, посебно са појавом глобалних медија која доминирају у друштвеном простору света, повећан је и број истраживања која проучавају медије и њихов друштвени утицај

Када је у питању истраживање васпитне улоге медија, и ту су схватања подељена. На једној страни, постоје очекивања да ће медијски програми позитивно утицати на развој личности, на упознавање и разумевање техничког света, на развој способности за успешно коришћење техничких достигнућа у свакодневном животу.

На другој страни, постоје и критичка запажања која упозоравају на ненадокнадиве последице утицаја медија на децу и младе, на угрожавање њиховог потенцијалног развоја и социјалног живота, на проблематичне утицаје у обликовању свести, на поремећаје у избору животних приоритета и одржавању пожељних социјални односа.

Али, свима је заједничко признање да деца и млади уз медије проводе велики део дневног времена, да их неупоредиво више користе за забаву и разоноду, а веома мало за стицање знања. Из тога проистиче да је медијска култура део савремене потрошње, па и потрошње времена, и да њени садржаји служе својеврсној колонизацији, неговању конформизма и потрошачке оријентације (Потер, 2011). Они су намењени просечној публици у свакодневном животу и њихов утицај на понашање и активности младих све су израженији (Келнер, 2004). Њихов утицај настаје у виртуелном простору, али се његове импликације преносе у реалну стварност (Џоунс, 2001).

Нове генерације „трећину свог времена проводе испред телевизора, компјутера, користећи интернет, мобилне телефоне... Дигитална оруђа су део њиховог породичног окружења и света у коме живе, непосредног и ширег контекста њиховог одрастања“ (Перић, 2018). Они угрожавају васпитне улоге школе и породице, па је медијско образовање услов за критичко и делотворно коришћење медија. Медији обликују животе људи и значајно утичуна вредносна схватања, стилове понашања и схватања младих. Она „утичу на формирање друштвене свести младих, а тако формирана свест даље утиче на друштвене односе, посебно у конституисању свести појединаца о значају сопственог социјалног статуса и друштвених улога које их очекују“ (Продановић-Милојковић, Б. Миладиновић, С. 2012).

Прекомерно коришћење интернета има за последице занемаривање обавеза, слабљење одговорности и интересовања за социјалне активности (Кузмановић, Д. и др. 2012), Родитељи углавном имају мали увид како њихова деца користе информатичке медије, па ретко о томе разговарају са децом. А како деца често бирају садржаје са непримереним, проблематичним и агресивним

обележјима, сматра се да је „изложеност медијској агресији у раном детињству, предикатор за агресивно понашање у одраслом добу“ (Торлак, Н. 2018).

Закључна разматрања

Утицај медијске културе на васпитање деце и младих је важно педагошко питање јер се ради о средствима која у свом деловању немају васпитне циљеве и задатке, али својим учешћем у јавном животу и технолошким могућностима, привлаче све већи број корисника и врше утицај на њих. Тај утицај је позитиван у многим делатностима људи, али има и проблематичних ефеката и негативних последица, посебно у васпитању деце и младих, у њиховом интелектуалном и социјалном развоју. Претерано коришћење медија у свакодневном животу, посебно у слободном времену, оставља бројне последице, као што су смањивање социјалних активности младих, тешкоће у успостављању односа са вршњацима и одраслима, недостатак физичких активности, пораст насилног понашања, незадовољство личним изгледом и самим собом, пораст несигурности, запостављање личног развоја, пораст агресије и конфликтног понашања и друге последице. Зато је поред успостављеног медијског образовања потребно и брижљиво оспособљавање младих за коришћење медија у слободном времену и припрема родитеља за њихово учешће у овом процесу.

Литература

1. Келнер, Д. (2004): *Медијска култура*, Клио, Београд.
2. Кузмановић, Д. и др. (2004): *Коришћење интернета и технологије код деце и младих Србији*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд.
3. Перић, Н. (2018): *Утицај и примена дигиталних медија на васпитање и образовање деце*, Универзитет Унион, Београд.
4. Потер, Џ. (2011): *Виртуелна култура, XX век*, Београд.
5. Продановић-Милојковић, Б. – Миладиновић, С. (2012): *Утицај масовних медија на вредносне оријентације младих*, Зборник Наука и савремени универзитет, Филозофски факултет, Ниш.
6. Торлак, Н. (2015): *Нове медијске технологије, нови изазов за медије и њихов утицај на описмењавање младих*, Зборник Изазови новинарства постмодерног друштва, Факултет за културу и медије, Београд.
7. Џоунс, С. (2001): *Виртуелна култура, XX век*, Београд.

Iljaz Osmanlić
Naka Nikšić

MEDIA CULTURE AND YOUTH EDUCATION

Summary

The paper examines the role and forms of influence of media culture on daily activities, development and social life of children and young people. It is known that in modern conditions there is a redistribution of influence between educational factors, that the role of primary factors is suppressed, and that the influence of new media and their contents is imposed even though they have no educational purpose. This has a number of consequences in the course of socialization and education of children and young people. The paper also presents some research results on these phenomena, which show the extent of the influence of the media on young people.

Key words: education, media culture, youth, family, mass-media.

Љиљана Станков

316.644-053.6:316.774

Татјана Бајић

Академија струковних студија, Шабац,

Одсек студија за васпитаче и медицинске сестре васпитаче

ДИГИТАЛНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У РЕАЛНОМ ПРОГРАМУ ВРТИЋА - ПЕРСПЕКТИВА ВАСПИТАЧА

Апстракт: Циљ овог рада је да се установи, из перспективе васпитача, колико су дигиталне технологије присутне у непосредном васпитно-образовном раду са децом, у процесу развијања реалног програма. У истраживању, спроведеном на Одсеку студија за васпитаче и медицинске сестре васпитаче, Академије струковних студија Шабац, учествовало је 39 студената мастер струковних студија, који истовремено раде као струковни васпитачи у 12 предшколских установа на територији Републике Србије. Задаци истраживања су били да се установи каква је опремљеност дигиталним уређајима и у којој мери су дигиталне технологије присутне у процесу планирања, непосредне реализације и документовања васпитно-образовног рада. Примењена је дескриптивна метода, техника скалирања и скала процене као инструмент. Добијени резултати указују да већина вртића није адекватно опремљена дигиталним уређајима, да васпитачи користе дигиталне технологије највише у процесу планирања док је непосредно учешће деце у коришћењу дигиталних уређаја и алата најмање заступљено.

Кључне речи: дигиталне технологије, васпитачи, деца предшколског узраста, развијање програма, документовање.

Увод

Примена дигиталних технологија у раду са предшколском децом је тема којој се у последњој деценији све више поклања пажња, с обзиром да је њихово присуство у свакодневном животу све интензивније. Доношењем нових прописа у предшколству - *Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета”* (2018) и *Стандарди компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018) и дигиталне технологије имају своје место у програму. Неопходност пружања подршке у овој области свима који учествују у васпитању и образовању деце, резултирала је покретањем пројеката, семинара са циљем унапређивања дигиталних компетенција васпитача, објављивањем брошуре-водича за безбедно и конструктивно коришћење дигиталне технологије и интернета (Кузмановић, Златаровић, Анђелковић и Жунјић, 2019).

Дигиталне технологије у предшколским установама

У *Извештају истраживања о примени дигиталних технологија у предшколским установама (2020)*, наводи се да је учествовало је 25 установа на територији Републике Србије, а у оквиру њих 190 објеката. Упитник је попунило 1560 испитаника. Резултати показују да више од 60% учесника сматра да установе у којима су запослени, нису у довољној мери опремљене (компјутерима, таблетима, фотоапаратима, камерама). Такође, сагласни су и са тим да постојећа дигитална технологија није искоришћена у пуном капацитету. У свом раду највише користе паметне телефоне, вероватно услед доступности и лакоће употребе. Приближно 60% често и увек користи дигиталне алате за документовање и анализу сопствене праксе. Коришћење рачунара у документовању дечјег развоја је још ређе - приближно 50% користи понекад и често, док 36% не користи никад. Иако готово 70% запослених у мањој или већој мери сматрају да су дигиталне технологије корисне у васпитно-образовном раду са децом и подстицајне за дечји развој и учење, само 40% их користи често и стално, а за долажење до информација и различитих извора учења 35% испитаника. Најређе користе могућности бесплатних приступа образовним ресурсима као подршку дечјој игри и истраживању.

Постављајући питање - Шта нам је оквир нормалности у примени дигиталних технологија у програму предшколског васпитања и образовања (Павловић Бренеселовић, 2021), ауторка полази од концепције Основа програма „Године узлета” и наводи следеће принципе: коришћење дигиталних технологија није посебна, независна област у оквиру програма већ је смислено интегрисано у оно чиме се деца и васпитач баве; користе се као оруђа за долажење до информација, решавање проблема, креативне начине изражавања доживљаја, искустава и сазнања, документовање активности и комуникацију; то је социјална активност; дигиталне технологије треба да пружају искуства отворена за нова учења, истраживања, испољавање креативности; не позиционирају се у посебан простор у вртићу већ се флексибилно и смислено распоређују и премештају у простору или појединим просторним целинама. Закључује да су у дигиталном простору потребни васпитачи/одрасли и њихова компетентност да у томе учествују на прави начин (исто: 40-41).

Доношење нових докумената о примени дигиталних технологија у предшколству, требало би да помогне у превазилажењу испољених недостатака - *Пасош за учење, Смернице за примену дигиталних технологија у предшколској установи и Оквир дигиталних компетенција васпитача.*

Методологија истраживања, резултати и дискусија

Циљ истраживања је био да се установи, из перспективе васпитача, колико су дигиталне технологије присутне у непосредном васпитно-образовном раду са децом, у процесу развијања реалног програма. Истраживање је спроведено на Одсеку студија за васпитаче и медицинске сестре васпитаче,

Академије струковних студија Шабац. Учествовало је 39 студената мастер струковних студија, који истовремено раде као струковни васпитачи у 12 предшколских установа на територији Републике Србије (у Београду, Ваљеву, Лајковцу, Лозници, Малом Зворнику, Мионици, Осечини, Убу и Шапцу). Задаци истраживања су били да се установи каква је опремљеност дигиталним уређајима и у којој мери су дигиталне технологије присутне у процесу планирања, непосредне реализације и документовања васпитно-образовног рада. Примењена је дескриптивна метода, техника скалирања и скала процене као инструмент.

Резултати (Табела 1) указују да већина вртића није адекватно опремљена дигиталним уређајима. Највећи проценат васпитача (41.03%) користи своје приватне дигиталне уређаје у раду. Само је 8 анкетираних васпитача одговорило да су њихове радне собе опремљене дигиталним уређајима, али одговор једног од њих указује да ни то није довољно, јер и поред опремљености имају сметње у раду због лоше интернет везе.

Табела 1. Опремљеност дечјег вртића дигиталним уређајима

Категорије одговора		<i>f</i>	%
1	Свака радна соба је опремљена дигиталним уређајима који су доступни васпитачима и деци.	8	20.51
2	Вртић поседује дигиталне уређаје али их нема довољно па васпитачи морају да се договарају о распореду коришћења.	9	23.08
3	Постоји само један компјутер који користе сви васпитачи.	6	15.38
4	Васпитачи користе своје приватне дигиталне уређаје (мобилни телефон, лаптоп).	16	41.03
Укупно		39	100

Резултати истраживања (Графикон 1) показују да васпитачи најчешће користе дигиталне технологије у стварању подстицајне средине за учење, затим за прикупљање информација о могућим местима за истраживање и учење у локалној заједници, као и при планирању активности и материјала за рад са децом.

У току реализације васпитно-образовног рада, подједнак број васпитача (по 38.46%) често или врло често, и никад или ретко кад, користи дигиталне технологије да би заједно са децом истраживали теме које их интересују, док 23.08% то чини повремено. Примена дигиталних технологија је најређе заступљена када васпитачи треба да омогуће деци да документују различите ситуације и дешавања у току дана, да их деца самостално користе трагајући за аутентичним решењима или да би васпитачи подстицали децу да их комбинују са другим материјалима и средствима. Само једна петина анкетираних васпитача (20.52%) често и врло често указује деци како да на безбедан начин користе интернет, док више од половине (56.41%) то не чини никад и ретко кад.

Приближно трећина васпитача (30.77%) примењује дигиталне технологије у праћењу дечјег учења и развоја често и врло често, док 43.59% то

чини ретко и никад, а једна четвртина (25.64%) их примењује повремено. При анализирању педагошке документације, дигиталне технологије су у већој мери присутне када се укључују колеге у вртићу него деца. Са колегама у вртићу, дигиталне технологије користи често и врло често 46.15% васпитача, а повремено 28.21%, док једна четвртина (25.64%) не користи никад и ретко кад. Више од половине учесника (56.48%) никад или ретко кад користи дигиталне технологије при анализирању педагошке документације са децом.

Графикон 1. Сврха примене дигиталних технологија



Закључак

Недовољна опремљеност дечјих вртића дигиталним уређајима утиче да већина васпитача у раду користи своје приватне дигиталне уређаје. Иако се дигиталне технологије могу примењивати на различите начине и у различитим доменима рада, оне су највише присутне у процесу планирања васпитно-образовног рада. Током реализације, најмање је заступљено непосредно учешће деце у коришћењу дигиталних уређаја и алата. Документовање васпитно-образовног процеса пружа могућност за широку примену дигиталних технологија, али оне су у пракси такође мало заступљене. Резултати указују да ефикасна употреба дигиталних технологија подразумева да установе треба да буду у довољној мери опремљене уређајима, као и на потребу за јачањем дигиталних компетенција васпитача, посебно за укључивање деце у процес планирања, реализовања и документовања васпитно-образовног рада.

Литература

1. *Извештај истраживања о примени дигиталних технологија у предшколским установама* (2020). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја. <https://есес.mпn.gov.rs/?p=3156> Посећено 22.4.2022.

2. Кузмановић, Д., Златаровић, Р., Анђелковић, Н и Жунић Цицварић, Ј. (2019). *Деца у дигиталном добу, водић за безбедно и конструктивно коришћење дигиталне технологије и интернета*. Ужице: Ужички центар за права детета. [Deca_u_digitalnom_dobu.pdf \(prosveta.gov.rs\)](#) Посећено 15.4.2022.

3. Павловић Бренеселовић, Д. (2021). Дигиталне технологије у програму предшколског васпитања и образовања: шта нам је оквир нормалности? У: И. Јеремић, Н. Николић и Н. Коруга (ур.). *Васпитање и образовање у дигиталном окружењу* Зборник радова са националног научног скупа Сусрети педагога 2021. (37-41). Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, Педагошко друштво Србије.

4. http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Susreti_pedagoga%20IPA_1.pdf Посећено 4.8.2022.

5. *Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018). [Zakon \(pravno-informacioni-sistem.rs\)](#) Посећено 17.2.2023.

Ljiljana Stankov
Tatjana Bajić

**DIGITAL TECHNOLOGIES IN A REAL KINDERGARTEN PROGRAM
- THE TEACHER'S PERSPECTIVE**

Summary

The aim of this paper is to establish, from the perspective of kindergarten teachers, to what extent are digital technologies present in immediate educational work with children, in the process of developing a realistic program. In the research conducted at the Unit for Education of Kindergarten and Nursery Teachers, Academy of Applied Studies Šabac, participated 39 students of master's applied studies, who simultaneously work as professional kindergarten teachers in 12 preschool institutions at the territory of the Republic of Serbia. The tasks of the research were to establish the level of equipment with digital devices and to what extent digital technologies are present in process of planning, immediate realization and documentation of educational work. Descriptive method, scaling technique and assessment scale are used as an instrument. The obtained results indicate that the majority of kindergartens are not adequately equipped with digital devices and that teachers use digital technologies mostly in the planning process while the immediate participation of children in the use of digital devices and tools is the least represented.

4.

Виолета Николић
Маја Бошковић
ПУ „Лане“, Алексинац

373.2(497.11)

ПРОЈЕКАТ "ДВА ЛЕДЕНА БРАТА" – ДЕЦА ЗАМИШЉАЈУ И ИСТРАЖУЈУ ЖИВОТ НА ПОЛОВИМА

Апстракт: Почетком зиме децу средње вртичке групе заинтересовале су промене у природи. Постављала су питања, тражила одговоре, а посебно их је заинтересовао део о Арктику и Антарктику који су пронашли у енциклопедији. Тако смо започели пројекат "Два ледена брата". Уважавајући заинтересованост деце за ову тему, одлучиле смо да подржимо њихово истраживање у вези са далеким крајевима (Северни и Јужни пол), животињском свету (поларне животиње), другачијим условима живота (живот на ниским температурама током целе године), као и развијање еколошке свести, односно, разумевање и бригу за окружење. Уз заједничко планирање, кроз које смо уважили иницијативу деце и родитеља, као и уз наше предлоге шта и како истраживати (а да деци буде инспиративно и смислено, ослоњено на њихову запитаност), са ким успоставити сарадњу, на који начин проширивати дечија искуства и продубљивати истраживање - развијали смо пројекат који нам је свима био изазован и подстицајан. Уносили смо провокације, подстицале децу да деле своје занимљиве приче, проширују идеје, истражују, дају свој допринос пројекту на разне начине, а са тим се мењао и простор. Током развијања пројекта деца су била константно ангажована и срећна, задовољна својим учешћем и доприносом. Родитељи су, такође, били заинтересовани и задовољни, а ми, практичари, подстакнути на промишљање о сопственој пракси и њеном унапређењању.

Кључне речи: деца, заједница учења, стратегије васпитача, истраживање.

Како смо почели?

У ишчекивању снега и зимских чаролија, деца су разгледала старе часописе, књиге, и проналазила зимске слике: Ескиме, иглое, ледене пределе, животиње и сл. Пажљивим слушањем коментара деце у току разгледања ових занимљивих слика, закључиле смо да их треба подстаћи да крену у истраживање ових, нама непознатих, ледених крајева.

Ток пројекта

Поставиле смо неколико провокација (стиропор, вату, бело платно, левке, новине, лепак за тапете) и посматрале шта ће деца урадити са њима. Од стиропора деца су направилa северни пол, левке су обложила новинама и офарбала у бело попут иглоа и на ту „Малу макету“ почели да додају разне детаље.

Родитеље смо укључили тако што смо их упознали са идејом, односно називом пројекта, преко почетног паноа који смо заједно уредили. Тема је била подстицај за нове идеје, а првобитни назив пројекта гласио је „Како Ескимски живе зими?“

Велико интересовање деца су показала за изградњу иглоа и покушавала су да га направе од различитих материјала. Простор је мењан и прилагођаван потребама и интересовањима деце. Деца су била веома активна у опремању, помагала су васпитачима и родитељима, заједно смо евалуирали све што смо реализовали, а од родитеља су стизале информације о томе колико је радости код њих, док размишљају шта треба променити и додати како би простор личио на ледене крајеве. У просторне целине деца су уносила различите материјале, започињала игру и успостављала правила. Постали су прави мали истраживачи и истраживали:

- конструкцију иглоа – правимо скице,
- начин живота Ескимски,
- животињски свет,
- поларну светлост,
- ледене замкове (Лумилина),
- експерименте са снегом,
- разлику између јужног и северног пола.

Скица иглоа доспела је до деде девојчице из групе и на велико задовољство и изненађење, једног јутра стигла је велика конструкција иглоа, направљена у вртићкој радионици од пластичних цеви. Деца су пронашла место иглоу, а самим тим настала је нова просторна целина, коју су назвали „Ескимска кућа“. Родитељи су притекли у помоћ и заједно смо уредили ентеријер иглоа, који је постао део за осаму, читање, симболичку игру, групна окупљања, а било је и много предлога шта још убацити у игло и чему би то служило. Деца су осмислила и „правила коришћења иглоа“ због „мира у иглоу“, како су сами говорили. Поведена игром у новој просторној целини, деца су код куће са родитељима почела да праве макете иглоа од различитих материјала и ређала их у холу, испред радне собе. Макете су садржале све детаље (фигуре животиња хладних предела, Ескимски, саонице, иглое...) карактеристичне за поларне пределе, а деца су доста времена проводила играјући се са њима.





У простору око „Ескимске куће“ запазили смо да недостају ледени брегови и поларне животиње. Филм о поларним животињама, енциклопедије, амбалажни материјали, хамер-папир, подстакли су децу да направе и насликају поларне животиње заједно са васпитачима (ирвас, бели медвед, морж, фока...) и поставе их око иглоа. Сазнали смо да се бели медведи хране рибом и од кутија направили рупе у леду, а од штапова, канапа и магнета, пецаљке за рибице, које су исецали из часописа или их сами цртали и бојили.



Мама дечака из групе послала је занимљив чланак о оркама и нарвалима, и кренули смо у истраживање детаља о њима. Деца су након истраживања имала

доста занимљивости које су преносила својим другарима. Кроз игру са породицом орки деца су бројала, упоређивала, класификовала.

Проналазимо текст под називом „Зашто поларни медведи не једу пингвине?“ и почињемо да трагамо за одговором на ново истрживачко питање. Стиже нам једна „расклапајућа макета“ на којој су и Северни и Јужни пол, што је подстакло децу да дискутују о томе где живе пингвини. Придружује се већа група деце и расправљају о томе да ли на Јужном полу живе само пингвини и да ли постоје поларне животиње које живе на оба пола. Опет тражимо помоћ на интернету и правимо пано на коме лепимо сличице животиња са оба пола.

Лампице у иглоу асоцирају нас да као нову провокацију унесемо слике и филм о поларној светлости. Проналазимо податке да постоји и на Северном и на Јужном полу и покушавамо да је дочарамо батеријским лампама и фолијама у боји.

Проналазимо у часопису слике снежног замка Лумилина, па тражимо на интернету филм о овом замку. Штампамо слике различитих снежних замкова и договарамо се да правимо наш снежни дворца од снега. Прве пахуље донеле су радост деци и подстакле нас на ново истраживање. Бојили смо снег, правили лед у боји и посматрали шта се са њим дешава на високој температури.

Заједно допуњујемо процесни пано, а група деце на хамеру црта северни и јужни пол и уписује називе уз помоћ васпитачице. Пошто свакодневно ђускамо уз песму коју смо случајно пронашли на интернету, Два ледена брата, деца желе да овакав назив дамо пројекту. Предлажу да играју уз ову песму, што презентују и родитељима на новогодишњој радионици која је реализована уз сарадњу са децом, васпитачима и родитељима из млађе групе.

Договорили смо се да затворимо пројекат тако што ћемо другарима и васпитачима из других група показати заједничку књигу „Два ледена брата“, продукте и паное настале у пројекту. Све садржаје које су деца доносила од куће ређамо у регистар, украшавамо корице и пишемо назив пројекта. Деца су сама бирала шта ће да показују и о чему ће да причају, а на тај начин смо ми, васпитачи, сазнали шта је деци било најважније и најдраже у овом истраживању.



Закључак

Пројекат је деци пружио прилику да се играју и истражују, да слушају и уважавају различита мишљења, да се договарају и помажу једни другима у раду. Заједно су стицали нова сазнања и искуства кроз проналажење решења и решавали настале проблеме. Оно што бисмо нагласиле као значајно је што се укључио велики број родитеља, а посебно то што су са децом и код куће истраживали и доносили различите изворе за истраживање. Потрудиле смо се да на различите начине подржавамо развој ране писмености, нудиле смо деци да скицирају, записују, бележе, користе различите симболе. Охрабривале смо иницијативе деце тако што смо уносиле нове материјале и провокације за свако

ново питање у истраживању и на тај начин смо заједно са децом и родитељима проширивали игру и истраживање.

Да су деца у току пројекта била активна и заинтересована најбољи, биле су повратне информације родитеља и жеља деце да и васпитачима из објекта пренесу и покажу све оно што смо сазнали, направили, документовали.

Литература

1. Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“.
2. Живка Крњаја, Драгана Павловић Бренеселовић: „Калеидоскоп, основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања“, Београд, 2017.
3. Живка Крњаја: „Калеидоскоп – пројектни приступ учењу“, Београд, 2017.

**Violeta Nikolić
Maja Bošković**

THE PROJECT "TWO FROSTY BROTHERS" – CHILDREN IMAGINE AND EXPLORE LIFE AT THE POLES

Summary

At the start of winter, the children in a junior kindergarten level became interested in the changes in nature. They asked questions, looked for answers, and were especially interested in the section on the Arctic and Antarctic that they found in an encyclopedia. This is how we started the "Two Frosty Brothers" project. Appreciating the children's interest in this topic, we decided to encourage their research on distant regions (the North and South Poles), the animal world (animals living at the poles), different living conditions (life at low-temperature areas throughout the year) as well as the development of ecological awareness, that is, the understanding and care for the environment. With joint planning, through which we recognized the initiative started by the children and parents, as well as with our suggestions of what and how to research (while making it inspiring and meaningful for children, based on their curiosity), who to establish the collaboration with, in what way to expand children's experiences and broaden the research - we developed a project that was challenging and stimulating for all of us. We introduced stimulations, encouraged children to share their interesting stories, expand their ideas, research, contribute to the project in various ways, and with all that the space changed as well. During the development of the project, the children were constantly engaged and happy, satisfied with their participation and contribution. The parents were also interested and satisfied, and we, the practitioners, were encouraged to reflect on our own practice and its improvement.

Keywords: children, learning community, teacher strategies, research.

Јасна М. Максимовић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет Ужице

376:373.2.011.3-051(497.11)
376.014.5-056.26/.36-053.4/.5

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ВАСПИТАЧА КАО ДЕТЕРМИНАНТА УНАПРЕЂЕЊА ИНКЛУЗИВНЕ КУЛТУРЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Апстракт: Професионални развој васпитача, као комплексан и вишеслојан феномен, нашао се последњих година у средишту образовних политика многих земља света и постао једна од важних тема научних истраживања усмерених на унапређење система инклузије на раном узрасту. Циљ овог рада је да кроз преглед извора научне продукције са домаћих и међународних научних скупова, научних часописа из области педагошких и друштвених наука, као и референтне литературе, укаже на проблеме и перспективе професионалног развоја васпитача у правцу унапређења инклузије на раном узрасту. Пажња је најпре усмерена на социјални и културни контекст у коме се одвија образовање и стручно оспособљавање васпитача код нас, а затим на повезаности спољашњих и унутрашњих фактора са професионалним развојем васпитача у правцу развоја компетенција за инклузију, са посебним акцентом на оне факторе који су уско повезани са развојем инклузивне културе у предшколској установи.

Кључне речи: професионални развој, инклузија на раном узрасту, компетенције за инклузију, инклузивна култура.

Увод

Идеја инклузије је крајем двадесетог века постала важна и незаобилазна тема у различитим друштвеним областима (образовање, култура, право, економија, спорт, социјална политика и сл.) што је утицало и на појаву широког спектра друштвених интервенција које су фокусиране на проблеме, стратегије и изазове њеног развоја. У основи инклузивног приступа лежи идеја о индивидуалности, јединствености и непоновљивости сваког друштвеног бића и потреби стварања доступног, структурираног и одговарајућег система подршке различитостима у свим сферама и нивоима друштвеног живота.

Један од закључака научних и стручних разматрања је да су предности развоја инклузивног друштва вишеструке, да се односе како на друштвене тако и на економске бенефите (Lutfiyu & Bartlett, 2020), али и да је реч о сложеном и деликатном процесу који поред законских, системских и организационих претпоставки укључује и многе друге аспекте везане за социјалне, политичке,

економске и демографске специфичности сваке земље посебно (Јаблан и Максимовић, 2020; Sekret & Feiner, 2014).

Због различитог културног, вредносног и економског наслеђа, али и промена узрокованих технолошким напретком друштва, поједине државе (па чак и шири региони) појам социјалне искључености и моделе инклузивних интервенција подвргавају свеобухватној анализи и редефинисању. И поред тога неки проблеми, попут развоја инклузије и инклузивне културе на раном узрасту и укључивања деце која припадају различитим друштвено осетљивим групама у систем предшколског образовања и васпитања, још увек су подједнако актуелни и захтевају свеобухватну анализу.

Рана инклузија и развој инклузивне културе

Појам ране инклузије се односи на време када деца која припадају различитим друштвено осетљивим групама потребу за специјалном едукацијом и рехабилитацијом или сличном подршком задовољавају док су у потпуности укључена у предшколски васпитно-образовни систем, заједно са типичном децом истог календарског узраста (Sakač i Marić, 2016). Значај ране инклузије, односно институционалног васпитања и образовања деце раног узраста, огледа се у томе што предшколска установа пружа адекватну структуру и организацију времена и простора, као и одговарајућу социјалну и физичку средину за рани развој и стимулацију дечијег развоја.

У вртићу су деца изложена професионалном и стручном приступу одраслих (на првом месту васпитача и стручних сарадника), као и интеракцијама и комуникацијом са другом децом, што омогућава партиципацију деце у различитим социјалним искуствима, активностима и играма које максимално подстичу развој сваког детета (Velišek-Braško i Svilar, 2019). Показало се да су социјални односи у раном детињству са вршњацима типичног развоја високо повезани са прилагођавањем деце из различитих осетљивих друштвених група школском окружењу и са њиховим каснијим животним успехом (Kim et al., 2020).

Инклузивна култура, као најважнији елемент ране инклузије, надилази различитости питањима и тражењима одговора и међусобног разумевања о томе што деца имају од васитања и образовања (Vican, 2013). Системом ране инклузије, а посредством разрађеног сиситема подршке, деца са сметњама у развоју и деца из осталих осетљивих група (различите етничке припадности, језика којим комуницирају, сиромаштва и других фактора који утичу на то да немају једнаке могућности за учешће у животу заједнице) укључују се у заједнички живот групе. Добро планирана и контролисана вршњачка интеракција између њих важна је за когнитивни и језички развоји, као и за развој самопоштовања и стварања позитивне слике о себи код сваког од њих. Грађење и развијање односа кроз игру, дружење, рутинске активности у планираним ситуацијама за учење у аутентичним ситуацијама представља прилику за откривање потенцијала деце и спремност све деце да прихвате различитости

које их окружују (Сретенов, 2008). Инклузивни контекст пружа прилику типичној деци да кроз дружење и учење заједно са вршњацима којима је потребна подршка науче да ту подршку и пружају као и да на раном узрасту развију своје емотивне капацитете, емпатичност, толеранцију (Kim et al. 2020).

У оквиру ране инклузије сваком детету се пружа могућност да буде признато на основу својих заслуга, без обзира на то колики су то за њега когнитивни, физички, социјални или емоционални изазови (Kim et al. 2020). Сензибилизација детета на раном узрасту умногоме детерминише формирање и развој његовог когнитивног стила, животне филозофије, система вредности, става према образовању, односа према обавезама и развој мотива за постигнућем. Боравак у вртићу и рани односи са вршњацима кључни су за дугорочну социјалну прилагођеност деце са сметњама током каснијег живота (Bagwell et al., 2001). Истовремено рана инклузија деце из осетљивих друштвених група утиче и на оснаживање типичних вршњака да разумеју и ступе у интеракцију са особама које су различите. То све заједно доприноси развоју инклузивне културе која подразумева једнака права и разумевање потреба све деце, као и развој праксе која одговара различитим стиловима и динамици учења, различитим могућностима стваралаштва и изражавања детета.

Највећи број аутора слаже се да инклузивна култура представља позитиван одговор васпитних и образовних установа на појаву различитости код деце и ученика, и де је то први показатељ њихове инклузивности (Ivančić i Stančić, 2013; Mangin, 2020). Овај концепт препознавања инклузивности полази од тога да различитост „није истина која постоји у особи, него у друштвеној, културној и политичкој конструкцији“ (Kearney 2011: 15). Ако је тако дефинисана онда се и однос према различитости може мењати кроз промену друштвено-вредносне оријентације у оквиру развоја васпитно образовног система. Толеранција према различитостима, као један од битних показатеља инклузивне културе, подразумева прихватање других таквих какви јесу, заједно са свим њиховим ограничењима, способностима и специфичностима. Кроз препознавање природе различитости, њене условљености и њено поштовање развијају се и заједничке инклузивне вредности свих чланова колектива – васпитача, наставника, деце, родитеља/старатеља, чланова управе и других (Максимовић, 2017).

Екинс и Гримес (Ekins & Grimes, 2009) указују на важност међусобног разумевања и привржености инклузивним вредностима. Циљ развоја инклузивне културе је да сви воле да буду у кључени, да су програми прилагођени свима, да се различитост препознаје и слави, да су сви учесници динамично посвећени стварању сарадње и заједништва. Као један од важних показатеља је и изградња партнерских односа са родитељима и локалном заједницом, као и са установама и стручњацима који подржавају потребе за подршком код сваког детета. Вредности које дефинишу инклузивну културу, попут толеранције, солидарности, поштовања националних, етничких и личних идентитета, људско достојанство и сл. дубоко су уткане у националне образовне и васпитне курикулуме,

отварајући простор развоју и остварењу различитих педагошких концепата и идеја.

Васпитач као носилац развоја инклузивне културе

Када је у питању инклузија на раном узрасту, инклузивна култура дубоко одражава ставове, вредности и уверења свих учесника који организују и реализују програме предшколског васпитања и образовања. Налази истраживања показују да при остваривању институционалне улоге предшколске установе у развоју инклузивне културе на раном узрасту кључна улога припада васпитачу, као иницијатору и промотеру инклузивних вредности (Brčić, Petani i Miočić, 2020; Novachevska et al., 2011; Сретенов, 2008). У филозофији образовања, психолошкој и педагошкој литература инклузивна култура васпитача и наставника се сматра делом опште образовне културе и карактерише је широко разумевање филозофско-методолошке основе инклузија, дубоко прихватање и жеља за имплементацију инклузивних вредности, креативан приступ професионалним активностима и професионално усавршавања на личном нивоу (Boychuk et al., 2021).

Позитивни ставови васпитача према деци која припадају друштвено осетљивим групама, развој вишег степена емпатије и подршке, алтруизма и отворене комуникације, тимски рад, сарадња са родитељима, атмосфера разумевања и слично, услов су развијања и показатељ инклузивне културе на раном узрасту. Уколико сами васпитачи показују негодовање, равнодушност, одбацивање и незаинтересованост, онда се не може очекивати ни значајан ниво подршке и прихваћености деце која припадају различитим осетљивим групама (Максимовић, 2017).

У нашој земљи се од 2009. године, од када је и законски инклузија уведена у систем предшколског и школског васпитања и образовања, активно ради на стварању инклузивног окружења, као и на оснаживању васпитача као носиоца тог процеса. У документу *Основе програма предшколског васпитања и образовања Године узлета* вртић се одређује као место реалног програма, заједничког живљења, рефлексивне праксе, а посебно је истакнут вртић као простор демократске и инклузивне праксе, што значи: уважавање права све деце на образовање путем инклузивне праксе у дечјем вртићу којом се уважава родна, културна, здравствена и свака друга различитост, развија осетљивост на дискриминацију - родну, културну, социјалну, националну. Посебна пажња посвећује укључивању деце из осетљивих група (Tasić i Rasporović, 2021).

За процес доношења промена у сфери инклузије и развоја инклузивне културе значајно својство представља професионални развој васпитача, односно његово стручно усавршавање (Manić, 2023). *Правилником о стандардима компетенција за професију васпитача и његов професионални развој* (Службени гласник Републике Србије, 2018) указано ја на потребу развоја компетенције васпитача као кључних димензија квалитета образовања. У сваком од подручија која одређују квалитет рада васпитача (непосредни рад са децом; развијање

сарадње и заједнице учења; развијање професионалне праксе) препознају се оне компетенције које су непосредно или посредно повезане за изградњу инклузивне културе у предшколској установи. У домену усвојених вредности јасно се издвајају неке које непосредно дефинишу инклузивне вредности као што су: уважавање различитости и посвећеност инклузивном приступу образовању; уважавање права детета као грађанина која се остварују кроз његову пуну партиципацију у социјалном и културном животу заједнице; промовисање демократије, солидарности, активизма, креативности, добробити и личног испуњења свих учесника; развијање социјалног и културног идентитета и осећања припадности код деце кроз партиципацију у вршњачкој заједници, вртићу и локалној заједници; сагледавање вртића као заједнице учења у којој су сарадња и размена основ учења, промена и развоја; демократски и инклузивни приступ предшколском образовању и васпитању којим се уважава различитост.

Ипак, стварање и развој инклузивне културе у оквиру ране инклузије не зависи само од законске регулативе, циљева образовне политике и културе шире друштвене заједнице, него и од спремности васпитача за развој и примену темељних вредности које су проистекле из социјалне инклузије, као и од услова у којима се остварује овај процес. Висок ниво захтева инклузивног васпитно-образовног рада суочава већину васпитача са бројним тешкоћама и проблемима са којима они треба да се изборе и да их реше (Манић, 2023). Истраживања указују да васпитачи у предшколским установама и наставници у основној школи нису адекватно оспособљени за подучавање деце са сметњама, да не поседују вештине за рад у инклузивној настави и да им недостају информације и вештине у вези са праћењем напредовања и развоја деце (Bouilet 2014; Kujundžić 2021; Korać, Kosanović и Klemenović, 2018; Максимовић и Стаматовић, 2016).

Рајић и Мухић (2017) су испитивале доживљај компетентности и мотивацију за рад са децом са развојним сметњама на узорку од 115 васпитача предшколских установа Војводине, уз коришћење вињете са описом детета са развојном сметњом као инструмента. Резултати истраживања указују на низак доживљај компетентности и мотивације, релативно ниску процену доприноса иницијалног образовања и семинара стручног усавршавања, али и на негативну стереотипну слику детета са развојном сметњом. Васпитачи су релативно ниско оцењивали своје иницијално образовање за рад са децом са развојним сметњама. Њихова перцепција је да им недостаје функционално педагошко, психолошко и методичко знање. Оцена стручних семинара је нешто боља, али васпитачи процењују да је мало семинара који се баве перспективом права детета и његовог целовитог развоја, приступом усмереним на снаге и интересовања детета. Примена хијерархијске регресионе анализе показала је да негативна стереотипна слика детета са развојном сметњом увелико утиче на доживљај компетентности и мотивацију за рад васпитача.

Васпитачи указују да изостаје системска подршка у раној инклузији што може значајно утицати на њихову посвећеност инклузивним вредностима и изградњи инклузивне културе на раном узрасту (Максимовић, 2017). Заједничке импликације које су изазване великим бројем потешкоћа у инклузивном раду

васпитача, могу да се изразе кроз њихов негативан став према инклузији и тако угрозе развој инклузивне културе у предшколској установи.

Закључак

Ако се рана инклузија заснива на праву на људско достојанство, праву припадања, једнакости и праведности, онда се инклузивна култура предшколске установе односи на процес хуманизације односа између свих различитости коју деца овог узраста доносе са собом. Без обзира на природу различитости или облик подршке коју ће пружити детету, васпитачи морају бити уверени да владају знањима и вештинама потребним за рад у јасно дефинисаном инклузивном васпитном контексту, као и да могу бити носиоци развоја инклузивне културе на раном узрасту. Њихов професионални развој јасно је дефинисан и усмерен ка том циљу, али се на том путу налазе бројне препреке које се пре свега огледају у недостатку адекватне сиситемске подршке у реализацији инклузивног процеса. Потребно је темељно размотрити околности, осмислити стратегију за унапређивање саме инклузивне праксе, чиме би се подстакло и развој инклузивне културе у самој установи. То, између осталог, подразумева да свака предшколска установа, у којој се примарно и формира образац културе прихватања, поштовања и адекватног вредновања различитости, артикулише програме професионалног развоја васпитача са реалним условима у којима се остварује инклузивни предшколски програм и на тај начин предупреди евентуалне препреке у развоју инклузивне културе на раном узрасту.

Литература

1. Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *New directions for child and adolescent development*, (91), 25-49.
2. Bouillet, D. (2019). Инклузивно образовање: одабране теме, Учитељски факултет, Загреб.
3. Boychuk, Y., Kazachiner, O., & Khliebnikova, T. (2021). Managing teacher's inclusive culture development. *Amazonia Investiga*, 10(44), 207-219.
4. Brčić, M. K., Petani, R., & Miočić, M. (2020). Inclusive Culture in Preschool Institution–Pedagogical Competences of Preschool Teachers in Croatia 1. *Sodobna Pedagogika*, 71(1), 156-173.
5. Velišek-Braško, O., & Svilar, M. (2019). Aktuelni koncept rane intervencije u idejama komenskog. *Pedagoška stvarnost*, 66, 59-70.
6. Vican, D. (2013). Инклузивна култура основних школа у Хрватској с гледишта ученика. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 17-36.
7. Ekins, A., & Grimes, P. (2009). *EBOOK: Inclusion: Developing An Effective Whole School Approach*. McGraw-Hill Education (UK).
8. Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škola. *Croatian Review of Rehabilitation Research/Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 49(2).139-157
9. Јаблан, Б. & Максимовић, Ј. (2020). Развој инклузивног образовања из угла наставничких компетенција – стање, проблеми и перспективе. Зборник радова

- Педагошког факултета, Ужице, 22, 85–100.
10. Kearney, A. (2011). *Exclusion from and Within School, Issues and Solutions*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publisher.
 11. Kim, S., Cambray-Engstrom, E., Wang, J., Kang, V. Y., Choi, Y. J., & Coba-Rodriguez, S. (2020). Teachers' experiences, attitudes, and perceptions towards early inclusion in urban settings. *Inclusion*, 8(3), 222-240.
 12. Korać, I., Kosanović, M., Klemenović, J. (2018) Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. u: Rajka Đević, Nikoleta Gutvajn (ur.) *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 61-74.
 13. Lutfiyya, Z. M. & Bartlett, N. A. (2020). Inclusive societies. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1022>.
 14. Максимовић, J. (2017). *Инклузија у образовању-подришка деци са сметњама у развоју*. Ужице, Универзитет у Крагујевцу: Учитељски факултет.
 15. Максимовић, J., Стаматовић J. (2016). Компетенције будућих учитеља и васпитача у контексту развоја инклузивне културе школе. *Педагогија*, 61(4), 433–443.
 16. Mangin, M. M. (2020). *Transgender students in elementary school: Creating an affirming and inclusive school culture*. Cambridge: Harvard Education Press.
 17. Manić, I. N. (2023). Professional Development of Preschool Teachers for Inclusive Educational Practice. *Društvene i humanističke studije*, 8(2 (23)), 461-480.
 18. Novachevska, I., Dimchevska, I., Pavlovska, S., Chichevska Jovanova, N., & Dimitrova Radojichikj, D. (2011). Inclusive culture in pre-school institutions. *Defektološka teorija i prakтика*, 12(1-2), 7-16.
 19. *Правилник о стандардима компетенција за професију васпитач и његовог професионалног развоја* (2018). Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник, бр. 16.
 20. Rajić, M. i Mihić, I. (2017). Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa сметnjama u razvoju", *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 42(2), 339-359.
 21. Sakač, M., & Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 93-109.
 22. Sekret, I. & Feiner, F. (2014). The Vision of an Inclusive Society – Is it Possible to Realize? In F. Feiner, G. Pickl, H. Schwetz, R. Straßegger-Einfalt, U. Straßegger & B. Swoboda (hrsg.): *Jugend in ihrer Vielfalt – ihre Werte, ihre Perspektiven. Ergebnisse einer Studie der KPH Graz zu Erlebens – und Befindenswelten Jugendlicher* (p. 177–183). Graz: Leykam.

23. Сретенов, Д. (2008). Креирање инклузивног вртића: деца ометена у развоју у редовној предшколској установи. *Београд: Центар за примењену психологију*.
24. Tasić, I., & Raspopović, S. (2021). Inkluzivno obrazovanje dece predškolskog uzrasta sa smetnjama u razvoju po „Godinama uzleta“. *Krugovi detinjstva-časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva*, 9(2). 28-37.

Jasna M. Maksimović

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AS A DETERMINANT OF
IMPROVING INCLUSIVE CULTURE IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS

Summary

The professional development of educators, as a complex and multi-layered phenomenon, has been in the center of educational policies of many countries in recent years and has become one of the important topics of scientific research aimed at improving the inclusion system at an early age. The aim of this work is to point out the problems and perspectives of the professional development of educators in the direction of improving inclusion at an early age through a review of the sources of scientific production from domestic and international scientific meetings, scientific journals in the field of pedagogical and social sciences, as well as reference literature. The attention is first focused on the social and cultural context in which the education and professional training of educators takes place in our country, and then on the connection of external and internal factors with the professional development of educators in the direction of the development of competencies for inclusion, with a special emphasis on those factors that are closely related with the development of an inclusive culture in preschool institutions.

Key words: professional development, inclusion at an early age, competences for inclusion, inclusive culture.

Драгана Раденовић

373.2.016:[004.42:794

Академија васпитачко–медицинских струковних студија,
Одсек васпитачких студија Алексинац

ИНТЕРАКТИВНЕ ДИГИТАЛНЕ ИГРАЧКЕ И ЊИХОВА УПОТРЕБА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ: ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ

Апстракт: У данашњем дигиталном добу, технолошки напредак неизбежно утиче на различите сегменте наших живота, укључујући и васпитање деце.

Компетенције, као што су дигиталне вештине, вештине, креативност, комуникација, сарадња, критичко размишљање и решавање проблема су кључне за ове процесе трансформације.

У раном детињству, ове компетенције се у суштини стичу кроз игру, посебно игру претварања (Vogt & Hollenstein, 2021). У вртићима се све више разматра употреба дигиталних играчака као средства за подстицање развоја дечјих вештина. Овај рад истражује предности и изазове увођења дигиталних играчака у васпитање и образовање деце предшколског узраста и анализира како ове играчке могу допринети холистичком развоју деце.

Кључне речи: игра, савремено друштво, технологије, дигиталне играчке, вештине, креативност.

Увод

Деца се рађају са радозналошћу о свету око себе. Алдемир и Кермани (Aldemir i Kermani, 2017) сматрају да је предшколско образовање кључно за децу јер их оспособљава за изградњу знања у каснијим фазама образовања. Роџерс и Портсмор (Rogers i Portsmore, 2004) истичу да роботика може заинтересовати млађе ученике за СТЕМ дисциплину и повећати њихову радозналост и ентузијазам за учење. У савременом свету, дигиталне играчке постају све популарније, јер пружају више интерактивности, могућности персонализације и функционалности него традиционалне играчке. Вртић се посматра као друштвени свет у коме се облици комуникације, као и идентитети укључених (деца, васпитачи, родитељи), развијају коришћењем дигиталних технологија. Односи између различитих заинтересованих страна се интензивирају кроз повећану размену. Улога деце у овом процесу размене доживљава посебно значајну промену, јер се на њих гледа као на активне ученике. Такав развој догађаја је могућ само ако су васпитачи и наставници спремни да буду транспарентни и да уложе много времена (Knauf, 2019). Истраживање, спроведено између 2010. и 2012. године, спроведено је у четири европске земље: Енглеској, Грчкој, Малти и Луксембургу. Закључци до којих се дошло јесте да би требало да дође до реконцептуализације учења, јер деца млађа од пет година

користе дигиталне технологије у игри и учењу код куће. Предлог који је произашао из тих резултата истраживања јесте да у данашњем свету дигиталних технологија, васпитачи у раном узрасту треба да преиспитају начин на који деца уче (Palaiologou, 2016). У погледу примене савремене технологије у предшколским установама, анализирани су и резултати истраживања која се односе на примену савремене технологије у породичном контексту. Уочено је да је присутна употреба савремене технологије у раду васпитача, као и да код васпитача постоји развијена свест о значају информатичке едукације и потреби стручног усавршавања у области примене савремене технологије у раду са децом предшколског узраста. Што се породичног контекста тиче, анализа резултата истраживања показује да се у 21. веку у породичном контексту користи широк спектар технолошких продуката чији су корисници и сама деца предшколског узраста (Мамутовић, Марковић и Петровић, 2020).

Дигиталне играчке – предности и недостаци

Под дигиталним технологијама подразумевамо информационо-комуникационе технологије као и друге електронске, дигиталне и андроидне уређаје и на њима базиране активности (дигиталне играчке, таблети, фотоапарати, компјутери, паметни телефони, интернет) (Павловић Бренеселовић, 2012). Дигиталне играчке су играчке које су дизајниране да функционишу на електронски начин, користећи се технологијом као што су сензори, процесори, екрани и звучници. Оне се често повезују са рачунарима, таблетима и паметним телефонима, или се могу контролисати помоћу даљинских управљача или других уређаја. Опште је познато да се мала деца рађају, урањају и одрастају у дигиталном свету, где је широка лепеза технологија присутна и коришћена у учионици код куће и у вртићу (Lia, Toki & Range, 2014; Marsh et al., 2005). Многе дигиталне играчке су дизајниране да буду едукативне и подстичу креативност, што их чини атрактивним за родитеље и образовне установе. Неке од популарних врста дигиталних играчака укључују видео игре, интерактивне лутке, роботичке играчке, дроне и апликације за учење. Уз то, популарност виртуалне и проширене стварности додатно подстичу развој нових врста дигиталних играчака. Истраживања су показала да интерактивне играчке могу повећати мотивацију деце за учење. Ове играчке често нуде забавно учење кроз анимације, звукове и интерактивне задатке који привлаче пажњу деце. Интерактивне играчке често су дизајниране како би подстицале развој когнитивних вештина као што су логичко размишљање, математичке вештине и језик. Дете може научити бројеве, слова и концепте кроз игру. Увођење дигиталних технологија у окружење раног учења резултирало је опсежном дебатом о месту дигиталних технологија у овом окружењу, што одражава проблем отпора према промени педагошке праксе (Lindahl & Folkesson, 2012a). У вртићима и учионицама манипулативни материјали играју важну улогу у учењу деце, омогућавајући деци да истражују математичке и научне концепте (као што су број, облик и величина) кроз директну манипулацију физичким објектата. Али како деца расту и

уче напредније концепте, образовни фокус се помера са директне манипулације на апстрактније формалне методе. Ипак, постоје и неке дилеме у вези са дигиталним играчкама, као што су могућност злоупотребе података, губитак приватности, прекомерна изложеност екранима и негативни утицаји на социјалне везе и физичко здравље. Иако интерактивне играчке могу бити корисне у развоју индивидуалних вештина, нека истраживања сугеришу да могу ограничити социјалну интеракцију између деце. Постоји забринутост да деца могу постати превише зависна од интерактивних играчака и да ће проводити превише времена пред екраном, што може утицати на њихову способност за самосталну игру и креативно размишљање. Бебе и мала деца развијају сензорно-моторичке вештине играјући се са играчкама које подстичу истраживање и манипулацију објектима. Истраживања су показала да традиционалне играчке, попут лутака, могу пружити боље прилике за развој емоционалних вештина и емпатије код деце, јер се играчке користе као алати за улазак у различите улоге и изражавање осећаја. Интерактивне играчке захтевају родитељски надзор како би се осигурало да дете користи одговарајући садржај и проводи разумну количину времена играјући се са њима. Интерактивне играчке често омогућавају прилагођавање садржаја и нивое тежине према способностима детета, што може бити корисно за индивидуализовано учење.

Програмабилни роботи и њихова улога у развијању креативности деце предшколског узраста²⁶

Образовни паметни уређаји као што је програмабилна роботика пружају деци искуство учења кроз игру како би оптимизовали развој њихових когнитивних и физичких способности, као и друштвених вештина (Dorouka et al., 2020; Kevalramani et al., 2021). Ови једноставни роботи помажу деци да се упознају са основним концептима програмирања и да стекну самопоуздање по питању својих способности. Активности које деца могу обављати са програмабилним роботима су: програмирање кретања, учење основа програмирања, истраживање науке и технологије, игра улога, трке роботима, виртуелне авантуре итд. Студије у овој области истраживања утврђују да кроз активности програмирања деца унапређују вештине повезане са рачунарским размишљањем, односно планирањем, логиком, алгоритамским секвенцама, што захтева различите нивое пружања подршке од одраслих (Critten et al., 2021). Форсутх и његове колеге (Forsyth, 2018) на универзитету у Бристолу у Великој Британији испитивали су ефекат употребе програмабилних робота на дивергентно мишљење код деце узраста 5–7 година. Ученици су учествовали у игри која се зове „Penguin Panic”, у којој су користили програмабилне роботе како би решили задатке. Истраживачи су открили да је група деце која је

²⁶ Раденовић, Д. и Бабић, М. (2023): Улога програмабилних робота у развијању дивергентног мишљења код деце, међународна конференција, *LINK IT & EdTech International Scientific Conference*, Београд, <http://www.edtech-journal.org/>.

користила програмабилне роботе имала већи број идеја и већу разноврсност идеја у поређењу са контролном групом, која није користила роботе. Употреба програмабилних робота може бити корисна за подстицање дивергентног мишљења код деце, посебно у комбинацији са другим методама подстицања креативности. Међутим, потребно је спровести даља истраживања како би се потврдили ови резултати и утврдило како да се програмабилни роботи на најбољи могући начин искористе у области образовања за развој и подстицање дивергентног мишљења код деце.

Закључак

Коришћење интерактивних дигиталних играчака у вртићу доноси низ предности у погледу развоја когнитивних вештина и мотивације за учење. Интерактивне играчке обично имају предефинисане активности и одговоре, што може ограничити дететову креативност и способност за самостално мишљење. Важно је обратити пажњу на потенцијалне недостатке као што су прекомерна екранизација, губитак социјалних вештина и зависност од технологије. Кључ је у пажљивој интеграцији ових играчака у образовни план и програм, уз правилно вођење и надзор како би се обезбедило да деца имају користи од дигиталних ресурса без штетних ефеката. Дакле, употреба интерактивних дигиталних играчака у предшколском узрасту може бити корисна ако се користе умерено и под надзором родитеља и наставника. Неопходно је пазити на време проведено пред екраном и обезбедити баланс између дигиталних и других активности које подстичу физички, социјални и креативни развој детета.

Литература

1. Aldemir, J., & Kermani, H. (2017). Integrated STEM curriculum: improving educational outcomes for Head Start children. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1694-1706.
2. Vogt, F. & Hollenstein, L. (2021): Exploring digital transformation through pretend play in kindergarten, *British Journal of Educational Technology*, 52 (6), 2130-2144, <https://doi.org/10.1111/bjet.13142>.
3. Dorouka, P., Papadakis, J. S., & Kalogiannakis, M. (2020): Tablets and apps for promoting robotics, mathematics, STEM education and literacy in early childhood education. *International Journal of Mobile Learning and Organisation* 14(2): 255–274.
4. Kewalramani, S., Kidman, G., & Palaiologou, I. (2021): Using Artificial Intelligence (AI)-interfaced robotic toys in early childhood settings: a case for children's inquiry literacy. *European Early Childhood Education Research Journal* 29(5):652–668.
5. Knauf, H. (2019). *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien*. Bielefeld.
6. Lia, X., Toki, E. I. & Pange, J. (2014): The use of ICT in preschool education in Greece and China: A comparative study. *Social and Behavioural Sciences*, 112, 1167-1176. Retrieved November 8, 2016 from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012981>

7. Lindahl, M.G., and Folkesson, A.-M. 2012a. "Can we let computers change practice? Educators' interpretations of preschool tradition," *Computers in Human Behavior* (28:5), pp. 1728-1737.
8. Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*.
9. Mamutović, A., Marković, M., i Petrović, Z. S. The 16th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest, April 23-24, 2020.
10. Мамутовић, А., Марковић, М., & Петровић, З. С. (2020): Примена савремене технологије у васпитању и образовању деце предшколског узраста – приказ резултата истраживања из различитих земаља, *Годишњак за педагогију*, V/1 (2020), 59-72.
11. Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5-24.
12. Павловић Бренеселовић, Д. (2012). (Не)постојећи дигитални простор у предшколском васпитању Србије (стр. 319-325). У Голубовић, Драган (ур.). *Техника и информатика у образовању- Зборник радова*. Књига 1, Чачак: Технички факултет.
13. Раденовић, Д. и Бабић, М. (2023): Улога програмабилних робота у развијању дивергентног мишљења код деце, међународна конференција, *LINK IT & EdTech International Scientific Conference*, Београд, <http://www.edtech-journal.org/>
14. Rogers, C., & Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education: innovations and research*, 5(3).
15. Forsyth, D. R. (2018). *Group dynamics* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
16. Critten, V., Hagon, H., & Messer, D. (2021). Can pre-school children learn programming and coding through guided play activities? A case study in computational thinking. *Early Childhood Educ. J.* 1–13.

Dragana Radenović

INTERACTIVE DIGITAL TOYS AND THEIR USE IN PRESCHOOL AGE:
ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Summary

In today's digital age, technological advances inevitably affect various segments of our lives, including raising children. Competencies such as digital skills, creativity, communication, collaboration, critical thinking and problem solving are key to these transformation processes. In early childhood, these competencies are essentially acquired through play, especially pretend play (Vogt & Hollenstein, 2021). In kindergartens, the use of digital toys as a means to encourage the development of children's skills is increasingly considered. This paper explores the advantages and challenges of introducing digital toys in the upbringing and education of preschool children and analyzes how these toys can contribute to the holistic development of children.

Keywords: game, modern society, technologies, digital toys, skills, creativity

Анкица Симона Ковачевић

821.163.41.09 Ковачевић М.

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

811.163.41'38

Одсек васпитачких студија, Алексинац

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА КАО ПРОСТОР ПРИЛАГОЂЕН РАЗЛИЧИТИМ ПОТРЕБАМА ДЕЦЕ И ПОРОДИЦЕ

Апстракт: Да би одговорила различитим потребама деце и породице, предшколска установа треба да представља сигуран и подстицајан простор за учење и развој. Сарадња са родитељима битна је карика у процесу креирања промена у окружењу које негује вредности, подржава различитост и друштвену партиципацију. Циљ рада јесте да анализом садржаја релевантне литературе пружи увид у то да ли је и у којој мери предшколска установа прилагођена различитим потребама деце и породице? Која су то начела којим би требало да се васпитачи руководе у пракси како би одговорили на потребе? Наравно да је сарадња са породицом предуслов за развој осећања припадности заједници вртића, како детета тако и породице. Васпитач представља битну карику и овом процесу изградње простора који би требало да буде прилагођен различитим потребама и у којем се уважава различитост.

Кључне речи: предшколакса установа, потребе, васпитач, дете, породица.

Увод

Савремене процедуре обезбеђивања квалитета рада установе подразумевају развијање, унапређење и успостављање квалитета у области образовања и учења како би се осигурало да национални образовни систем буде ефикасан. Један од начина осигурања квалитета јесте кроз вредновање које се спроводи: самовредновањем, које врши установа самостално; и екстерним, спољашњим вредновањем које врши Министарство просвете и науке и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Вредновањем се оцењује квалитет свих области дефинисаним стандардима квалитета рада установе и то најмање једном у пет година. Када су у питању стандарди квалитета рада предшколске установе, они се вреднују кроз четири области дефинисане Правилником о стандардима квалитета рада установе. (*Службени гласник РС- Просветни гласник, бр. 14/2018*). Прва област јесте васпитно-образовни рад коју чине: физичка средина, социјална средина и планирање и програмирање васпитно-образовног рада у функцији подршке децем учењу и развоју. Друга област јесте подршка деци и породици, која је оријентисана ка: осигуравању безбедне средине, уважавању различитости, поштовању права и потреба деце и породице као и успостављање сарадње са породицом и локалном заједницом. Трећа област јесте професионална заједница учења, где се подстиче професионална комуникација, негује клима поверења и заједништва, развија култура самовредновања, установа је место ко-

нтинуираних промена, учења и развоја, али и заступа професионално јавно деловање и активизам у заједници. Последња, четврта област тиче се управљања и организације, где би планирање рада установе требало да буде у функцији њеног развоја, да буде ефикасна и делотворна, руковођење директора би требало да буде у функцији унапређивања рада установе и лидерско деловање директора би требало да омогућава развој установе.

Наведене области покривају широку лепезу подручја које се вреднују и свака област је једнако важна за унапређење рада установа. Ми ћемо се у раду осврнути на једну област вредновања: подршку деци и породици и покушати да објаснимо у којој мери је предшколска установа прилагођена различитим потребама деце и породице? Која су то начела којим би требало да се васпитачи руководе у пракси како би одговорили на потребе?

У установи се уважава различитост сваког детета и породице

Директна подршка деци и породици у процесу образовања и васпитања усмерена је ка активностима везаним за развијање осетљивости за другост како би се унапредила инклузивна клима у предшколским установама. Ово првенствено значи да се у интерперсоналним односима међу свим актерима у предшколским установама подиже свест о сличностима и разликама, где су актери спремни да своје потребе ускладе са потребама других, поштујући и уважавајући посебност сваког појединца. На овај начин предшколска средина постаје сенситивисана ка различитим културолошким миљеима, где ће се сви и свако дете осећати доброшлим и где ће свако дете имати прилику да несметано развија своје потенцијале, без обзира на развојне и срединске специфичности. Превазилажење предрасуда, развој толеранције као и промовисање различитих култура пут је ка изградњи праведног друштва, друштва у коме владају једнаке шансе за све.

Уважавање различитости значи да се особености (сличности и разлике) и групне припадности (различити аспекти идентитета) сваког детета поштују и промовишу и на различитост се гледа као на прилику за учење и развој. У окружењу које уважава различитости:

- а) свако дете има осећај да припада групи,
- б) свако дете има осећај да се његова личност уважава,
- в) деца с радошћу уче једна од других. (Derman-Sparks, L. 2004).

Уважавање различитости у предшколском окружењу подразумева да наставни кадар примењује партиципативну педагогију, где деца уче кроз активно учешће, а васпитачи помажу деци да разумеју, прихвате и уважавају различитости. Да би разумели вредности праведног друштва, васпитачи би требало да обезбеде и креирају једнаке могућности за свако дете и породицу. У развијању реалног програма уважава се различитост деце и породица (родна, културна, здравствена) и промовише инклузивна култура (укључивање деце из осетљивих група, подршка активном учешћу све деце, партнерство са породицом, итд.) Да би установа постала простор где се уважава различитост сваког детета и

породице, у њој треба да се планира и понуди програм који је у складу са потребама деце и породица; поштује и промовише приоритете за упис деце; креира програме васпитно-образовног рада који би повећали обухват деце; нуди различите облике и програме засноване на потребама деце и породица а који су у складу са могућностима локалне заједнице и постојећим ресурсима; развија, уз активну партиципацију родитеља, програме транзиције за све нивое прелазака; када су у питању деца из осетљивих група припрема индивидуални план подршке при транзицији оријентисан ка индивидуалним карактеристикама детета или специфичностима породичног окружења.

Предшколска установа као простор прилагођен различитим потребама деце и породице

У циљу подршке социјалном и емоционалном развоју детета, предшколска установа у сарадњи са породицом, креира различите програме и облике како би створила окружење за учење у којем се сва деца осећају прихваћено и уважено, и у којем су оснажена да развију своје потенцијале и очуване капацитете до максимума. Свако дете има права на једнаке могућности за учење и развој компетенција у сигурном, безбедном и подстицајном окружењу. Живот и одрастање у праведном друштву, уважавањем другости, сарадњи, активној партиципацији и др., укључује и уважавање дечје перспективе где би деца требало да буду активни учесници у сопственом развоју. Да би се обезбедило да се поштују и уважавају и дечје перспективе и различитости, предшколска установа би требало да предузме следеће активности:

1. *Подржати идентитет сваког детета.* Формирање идентитета (ко сам ја?) јесте процес који у великој мери зависи од средине и социјалних односа у њој и може, али и не мора нужно да резултира прихватањем и уважавањем јединствених идентитета детета. Одговори на питања: Ко сам ја? и Да ли је добро бити ја? у великој мери зависе од тога на који начин други опажају идентитет детета, тј. њихових одговора на питања: Ко си ти? и Да ли је добро бити ти? (Brooker and Woodhead, 2008). Улога васпитача јесте да упозна аспекте идентитета све деце (одакле је дете, каква је његова породица, да ли има развојних сметњи, да ли је припадник мањинске заједнице и сл.) како би имао јасну слику о свим утицајима и искуствима које обликују дечју личност. На тај начин васпитач може елиминисати сваки вид дискриминације детета на основу његовог идентитета.

2. *Разумевање и уважавање различитости.* Деца су свесна различитости од најранијег узраста... На узрасту од три до пет година деца највише коментаришу карактеристике које су у вези са инвалидитетом и помагалима за особе са инвалидитетом, полне карактеристике, физичке карактеристике (боја косе, боја коже, висина, дебљина и сл.), културолошке разлике попут језика, акцента и сл. (York, 1991). Опажање различитости код деце и процес генерализације је очекиван развојни процес, али креирање њиховог става према различитостима зависе од ставова одраслих с којима су деца у контакту. Улога

установе, односно васпитача јесте да развије позитиван однос према различитостима и на тај начин предупреди стварање негативне слике о другости односно елиминира могућност да се развију предрасуде код деце.

3. *Разумевање и промоција праведности у вртићу.* Праведност подразумева равноправност у смислу исхода, тј. пружање могућности деци да развију своје потенцијале, односно не само да се прилагоди подршка потребама детета, већ и да се уклоне системске баријере како би дете несметано активно учествовало. Да би се промовисала праведност у предшколским установама треба обезбедити да васпитачи развију компетенције и просоцијално понашање код деце, попут емпатије, бриге о другима, солидарности, поштовању другости и др.

4. *Подстаћи процес деље партиципације, тј. учествовања деце у одлукама које се тичу рада у групи и боравка у вртићу.* Од одраслих се захтева да истраже нове могућности комуникације са децом (које превазилазе уобичајени образац у којем једна особа прича, а друга слуша), да науче нове „језике“ у раду са децом, као и нове начине слушања њиховог искуства (Moss, 2006). Консултовање деце је значајно, јер на тај начин уводимо децу да учествују у одлукама које их се тичу, консултовање је важно да бисмо разумели њихове потребе и имали увид у проблеме са којима се сусрећу.

5. *Стварање безбедног и сигурног контекста за учење и развој.* Да би се дете осећало сигурно и безбедно, неопходно је да установа у сарадњи са родитељима и локалном заједницом обезбеди системску заштиту деце од сваког облика дискриминације и насиља. Улога васпитача јесте да успостави правила понашања у групи, где постоји нулта толеранција према било ком виду насиља. Васпитач је тај који прати понашање детета и мора одмах да заустави односно да интервенише у ситуацији сукоба.

Закључна разматрања

Васпитач представља битну карику и процесу изградње простора који би требало да буде прилагођен различитим потребама деце и породице и у којем се уважава различитост. Деца уче од одраслих, родитеља и васпитача о томе које су то сличности које нас повезују, али исто тако уче и на који начин ми одрасли прихватимо различитост. Сви наведени принципи којих би се васпитачи требало придржавати у раду прва су степеница у креирању промена у окружењу које подржавају различитост, промовишу праведност, развијају проактивност код деце у грађењу позитивних вршњачких односа, промоцију вредности ненасиља и сарадничком односу са породицом. Васпитач има задатак да моделује понашање и ставове, јер деца „читају“ сигнале који им одрасли емитују у одређеним ситуацијама, да је различитост прихватљива и пожељна, јер се сви ми разликујемо једни од других.

Литература

1. Brooker, L. and Woodhead, M. eds. (2008). *Developing Positive Identities: Diversity and Young Children*. Early Childhood in Focus (3). Milton Keynes: Open University;
2. Врањешевић, Ј. и др. (2019). *Вртић као сигурно и подстицајно окружење за учење и развој деце- приручник за васпитаче*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије;
3. Derman-Sparks, L. (2004): Early Childhood Anti-Bias Education in the USA. In: Van Keulen, A. (Ed.): *Young Children aren't Biased, Are They? How to handle diversity in early childhood education and school*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij;
4. Ковачевић, А. С. (2017). Улога васпитача у успостављању инклузивних вредности. У: Радуновић Столић, Д. (ур.) Зборник радова *Наше стварање* бр.16 са 12. Симпозијума са међународним учешћем „Васпитач у 21. Веку“, са темом „Рефлексије савременог доба на васпитно-образовни рад у предшколској установи“, стр. 117-121. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија;
5. Kovačević, A. S. (2021) The Role of Educators in the New Concept of the Basics of the Preschool Education Program - „Years of Ascent“ Сборник в Научно-практическата конференција с међународно учешће „Образованието: класичност и модерност“ стр. 105-110. Бугарска, Велико Трново: Универзитетско издателство „Св. св. Кирил и Методиј“ ;
6. Moss, P. (2006). *Farewell to Childcare?* National Institute of Economic and Social Research, Volume 195, Cambridge University Press;
7. Најдановић- Томић, Ј. и др.(2022). *Самовредновање у предшколским установама: водич за запослене у предшколским установама*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања;
8. Основе програма предшколског васпитања и образовања (2018). Доступно на следећем линку:<http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf> посећено: 10.08.2022.
9. Павловић Бреселеновић, Д. Крњања, Ж. (2017): *Калеидоскоп, Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду;
10. Правилник о основама програма предшколског образовања и васпитања, „Службени гласник Републике Србије“ бр.88/17 и 27/18-др. Закон;
11. Правилник о стандардима квалитета рада установе, „Службени гласник РС- Просветни гласник“ бр. 14/2018;
12. York, S. (1991). *Roots and Wings: Affirming Culture in Early Childhood Programs*. Minnesota: Redleaf Press.

Ankica Simona Kovačević

PRESCHOOL AS A SPACE ADAPTED TO THE DIFFERENT
NEEDS OF CHILDREN AND FAMILIES

Summary

In order to respond to the different needs of children and families, the preschool institution should be a safe and stimulating space for learning and development. Cooperation with parents is an important link in the process of creating changes in an environment that nurtures values, supports diversity and social participation. The goal of the paper is to, by analyzing the content of the relevant literature, provide insight into: whether and to what extent the preschool institution is adapted to the different needs of children and families? What are the principles that educators should be guided by in practice in order to respond to needs? Of course, cooperation with the family is a prerequisite for the development of the feeling of belonging to the kindergarten community, both for the child and the family. The teacher is an important link in this process of building a space that should be adapted to different needs and in which diversity is respected.

Key words: preschool institution, needs, educator, child, family.

Радован Станојевић

37.091.33-027.22:792.091

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

159.937.072-053.2

Одсек васпитачких студија, Алексинац

ДЕЧЈА РЕЦЕПЦИЈА ВИЗУЕЛНИХ ЕЛЕМЕНАТА ПОЗОРИШНЕ ПРЕДСТАВЕ ПО ТЕОРИЈИ МИЛЕНКА МИСАИЛОВИЋА

Анстракт: У раду се говори о дечјој активности посматрања, својствима дечјег посматрања, развоју дечјег посматрања, дечјој активности приликом посматрања позоришне представе и сценографији (декору), доминантном визуелном (ликовном) елементу позоришне представе (визуелноакустичне целине). Утицај слике (визуелног) као значајног средства комуникације на развој детета. Значај васпитања дечјег посматрања. Начин и исходи васпитања дечјег посматрања. Развојне фазе дечјег посматрања по теорији В. Штерна. Активности детета као последица посматрања позоришне представе. Значај и улога сценографије у дечјем доживљају позоришне представе. Сценографија као изазов стваралачког посматрања. Развој естетског васпитања. Значај посматрања у развоју критичког мишљења.

Кључне речи: Посматрање, развојне фазе посматрања, стваралачко посматрање, естетско васпитање, естетске перцепције, сценографија (декор).

Својства дечјег посматрања

Првобитни визуелни доживљај света дете уводи у проблем посматрања и рецепције слике. Суочавајући се у сликама са својом околином, дете почиње и да мисли у сликама. Мисаиловић указује на парцијалну рецепцију слике код деце, при чему дете најпре уочава делове, издвојене елементе слике (предмете, боје, облике...). Очекивање је да се постепени развој парцијалног, селективног посматрања заврши сагледавањем и разумевањем целине слике и њеног целовитог дејства.

Дечје посматрање подстиче машту којом се видљиви садржај слике покреће, преображава, оживљава. Исто тако слика својим садржајем има повратно дејство које покреће изражајне активности код детета (цртање, писање...). „Ако дечје посматрање изазове оживљавање онога што слика представља или значи, онда и значење слике може да изазива или подстиче дечје стваралаштво уопште“ (Мисаиловић, 1991:59). Дечје посматрање треба усмеравати не само ка видљивој, већ и ка потенцијалној садржини слике са циљем откривања нових доживљаја и сазнања. На тај начин развија се узрочно последични однос развоја логике посматрања и логике мишљења.

У нашој „цивилизацији слика“ важно је учити децу испитивачком, истраживачком и критичком посматрању. Слика као илустрована порука основно је средство савремених медија: фотографије, филма, телевизије,

интернета. Брзина преноса информација сликом и њена масовна употреба делују наметљиво и сугестивно и ремете развој критичког односа и мишљења према информацијама које добијамо на такав начин. Мисаиловић у том контексту указује на различите видове рецепције слике и њене поруке. Посматрањем видљивог уочити, открити, разумети невидљиви садржај. Откривати непознато у познатом или познато у непознатом при посматрању туђих или стварању својих слика својствено је дечјем динамичном визуелном доживљају.

Посматрачко истраживање слике као визуелног облика идеје, помаже посматрању и рецепцији сценске форме (представе, филма) и живе сценске слике као њеног конститутивног елемента. У својој теорији Мисаиловић поставља аналогију између дечјег динамичког доживљаја слике и сценске слике као манифестације сценског израза. „Дете не опажа на слици само миран распоред предмета и облика, величина и односа боја, него и динамичан или узнемирен поредак покренут својом маштом која уноси у слику напетост и кретање, узбудљивост и превирање..... што указује да деца садржај сваке слике доживљавају динамички или у кретању“ (исто, 61).

Покретне слике које се јављају у дечијој машти када дете посматра цртеж или слику налик су покретним позоришним и филмским сценским сликама и представљају, према Мисаиловићу, најстарије унутарње људско позориште, филм или телевизију. Рецепција и промишљено посматрање садржаја и значења слике усмерава рецепцију и разумевање непосредне предметне и појавне стварности, „јер жива реалност треба да буде примарни предмет систематског посматрања и упознавања, процењивања и надграђивања свим могућим облицима дечје активности“ (исто, 61). Слика својим садржајем указује на могуће релације ствари и збивања које у систему слике добијају одређена значења. Разумевање релација и значења елемената стварности на слици доприноси систематском посматрању, упознавању, процењивању и доживљају непосредне стварности.

Развојне фазе дечјег посматрања

Анализирајући активности детета при цртању и активности при посматрању представе, Мисаиловић се позива на теорију В. Штерна по коме се „и код трогодишњег и петогодишњег детета већина опажања постаје сопственост душе тиме што се претвори у покрет, сопствену акцију... и све што дете доживи заинтересованом пажњом претвори одмах његова игра у моторно“ (исто, 62). То указује да је дечје сензомоторно понашање узроковано и прожето посматрачким понашањем, а „свако опажање је радња или акција за дете“. Развојне фазе дечјег посматрања и уочавања у теорији В. Штерна, Мисаиловић препознаје као елементе позоришне представе и сценског израза. Развојне фазе које Штерн наводи у својој теорији су: *стадијум супстанције*, *стадијум акције*, *стадијум особина*, *стадијум односа*, *стадијум сукоба*.

Стадијум супстанције, „стадијум уочавања појединачног“, јесте стадијум неодређености и доживљаја без размишљања. У *стадијуму акције* деца

доживљавају појединачне елементе (жива бића, предмете) тако што их повезују са догађајем, радњом, акцијом. Након стадијума акције следи *стадијум особина* у коме дете стиче способност да уочава особине живих бића и предмета. У стадијуму односа деца посматрањем увиђају међусобне односе различитих ентитета слике. Стадијум односа се завршава *стадијумом утакмице* или *стадијумом сукоба* или борбе супротстављених особина (исто, 62). Мисаиловић поставља аналогију између поменутих развојних стадијума дечјег посматрања и мишљења и рецепције позоришне представе, „коју дете посматра и доживљава, обнављајући тако свој емотивни и умни развој од уочавања појединачног до скупног и заједничког, и од запажања особина до односа, од односа до сукоба, и од сукоба до свести о прошлости и будућности“ (исто, 62).

Редослед развојних фаза дечјег посматрања (лествица дечјих перцепција) и начин на који деца посматрају слике путоказ је редитељу у реализацији сценског наступа (представе) и сценске слике као дела драмске радње представе.

Активности при посматрању представе

Посматрање позоришне представе изазива у детету доживљај који подстиче активност маште и унутрашњу реинтерпретацију виђеног садржаја представе. Упоредо са представом коју дете посматра у њему се одвија представа која настаје као последица доживљаја стварне представе и акције утисака која покреће машту детета, „видљива позоришна представа рађа себи комплементарну невидљиву представу“ (исто, 62). Према Мисаиловићу, вредност представе коју дете посматра одређује узајамни однос стварне и имагинарне представе.

Шврљање детета по хартији у раној фази развоја дечјег ликовног израза Штерн тумачи као „слободно фабулирање оловком“. Он сматра да слично фабулирању цртањем постоји фабулирање гледањем као последица и реакција изазвана гледањем позоришне представе. Гледањем дете фабулира тако што у машти преображава, прерађује, реконструира виђени садржај представе. Током посматрања позоришне представе, на основу заједничке објективне фабуле представе у сваком детету настаће њене различите преобликоване субјективне верзије. Редитељ Куросава у свом филму *Раиомон* говори о различитим сведочењима више људи који су били учесници или очевици истог догађаја. Свако од сведока имао је различиту представу истог догађаја. Деца и као посматрачи представе учествују у њој, тако што своје утиске изражавају видљивим и невидљивим реакцијама и одговорима који утичу на ток представе. Посматрање представе изазива вишеструке активности детета, а индивидуалне реакције деце се преплићу у оквиру колективне реакције што значајно доприноси социјализацији.

Посматрање сценографије у позоришту

Према теорији Миленка Мисаиловића, улога сценографије у дечјој рецепцији позоришне представе је вишеструка. Атмосфера простора

сценографије доприноси доживљају драмске радње тако што припрема посматрача подстичући његову радозналост и машту. Просторном организацијом сцене ствара се акциони набој у ишчекивању радње представе. Сценографија може указивати на простор и време дешавања драмске радње (хронотопска функција). Сценографија постоји и као узрок, повод и услов драмске радње (школа, улица, шума, болница, ноћ, дан, лето, зима...).

Приликом израде сценографије у школским условима рачуна се на дечју уобразиљу да измашта, надогради, допуни, повеже елементе сценске форме. Дечја машта „преображава и обичну дотрајалу столицу у свечани престо или црквени торањ, у тамницу или у замак. Катедра може представљати и пећ, и подрум, и мост и скровиште под мостом..., круна од хартије ствара сугестивну илузију царске моћи, а код играча истинско уживљавање у одговарајуће околности“ (исто, 66). Естетско васпитање као услов разумевања и потпунијег доживљаја уметности, развија се ширењем естетског искуства које се у складу са истраживањем В. Штерна креће од простог ка сложеном, од појединачног ка општем и од конкретног ка апстрактном. На тај начин и естетско васпитање се развија умножавањем и развојем естетских перцепција као најједноставнијих елемената у грађењу естетског критеријума.

„Естетске перцепције откривају не само лепоту облика, линија и боја посматраног предмета него откривају и унутрашње стање људског духа који се естетским перцепцијама васпитава, храни и надахњује“ (исто, 66). Естетске перцепције доприносе естетском васпитању тако што продубљују знање и подстичу субјективну стваралачку машту потребну за потпуније разумевање и доживљај уметничког дела и апстрактних категорија које су њиме изражене. Као средство визуелне комуникације које у себи обједињује сликарство, вајарство, архитектуру и драматургију текста, својим разноврсним садржајем сценографија даје добар подстицај дечјем стваралачком посматрању у сагледавању појединачних елемената до целина и токова.

Пуно значење декора или сценографије настаје у контексту драмске радње из узајамног односа са глумцима и њиховим перформансом. Како Мисаиловић запажа, деца не доживљавају декор као статичан мртви простор, већ као заустављену причу (слику) која оживи са глумачким наступом. При том, приликом реализације сценографије треба рачунати на интервенцију дечје маште која надграђује објективно стање виђеног декора у ново стање доживљеног декора. Посматрањем слике сценографије, приказано мировање на слици деца доживљавају као фазу неке радње коју ће дечје стваралачко посматрање и машта надградити догађајима који претходе и следе приказаном садржају. „Посматрањем слике дете ствара нове динамичне слике и тај динамички доживљај слике као резултат стваралачког или маштовотог посматрања – може се сматрати константом при дечјем посматрању позоришних представа“ (исто, 67).

Као оживљеног елемента сцене, улогу сценографије треба прилагодити радњи представе и усагласити са глумачким перформансом. Декор (сценографија) има утицај на развој сценског дешавања, а однос ликова према

декору или елементима декора усмерава пажњу посматрача и сугерише начин разумевања сценског наступа. Сценографија привлачи, буди и дисциплинује пажњу детета. Дисциплиновањем пажње дете развија свестрано посматрање и критичко мишљење као највише достигнуће доживљаја. Стваралачко и концентрисано посматрање и запажање доприноси разумевању и доживљају спољног света, као и самопосматрању. Однос између извођача и сценографије значајно утиче на развој радње представе и он се у односу на публику испољава као механичка радња која изазива посматрачку пасивност или радња као извор доживљајне активности која изазива стваралачко посматрање.

Јединство носиоца радње и сценског декора, према Мисаиловићу, имају своја карактеристична обележја и релације.

1. Сценографија сценски предмети и ствари имају активну улогу у драмској радњи. Глумци их у свом сценском наступу означавају, преображавају усмеравају пажњу публике на њих, тако да у очима публике сценографија и елементи сценографије остварују одређена драматуршка значења и задатке. Обични предмети из свакодневног живота изазивају специфичне доживљаје и осећања код деце у контексту садржаја представе и сценског наступа извођача.

2. Гледањем представе и узајамног драмског садејства сценских извођача и сценографије деца проширују своја знања о употреби и значењу различитих предмета и простора.

3. Из стваралачког посматрања садејства сценског декора и сценског наступа извођача може се развити и критичко мишљење које води ка дубљим доживљајима и сазнањима онога што се посматра, а „посматрање као анализа завршава се одговарајућим знањем као синтезом“ (исто, 69).

4. Посматрањем сценског декора (сценографије), деца могу да се упознају са његовом ликовном грађом облицима, бојом, текстурама (материјалима), светлом, пропорцијама величина, линијском структуром. Упознавање сценографије као ликовне форме омогућава и њено ликовно обликовање.

Литература

1. Мисаиловић М., *Дете и позоришна уметност*. ЗУНС, Београд, 1991.
2. Арнхајм Р., *Уметност и визуелно опажање*. СКЦ, Београд, 1998.
3. Штерн В., *Психологоја раног детињаства*. Геца Кон, Београд, 1938.
4. Јурковски Х., *Теорија луткарства*. Међународни фестивал позоришта за децу, Суботица, 2007.
5. Каменов Е., Филиповић С., *Мудрост чула V* (Дечје драмско стваралаштво), Драгон, Нови Сад, 2010.

Radovan Stanojević

CHILDREN'S RECEPTION OF VISUAL ELEMENTS OF THEATRICAL PERFORMANCE
ACCORDING TO THE THEORY OF MILENKO MISAILOVIĆ

Summary

The paper discusses children's observation activity, characteristics of children's observation, development of children's observation, children's activity when observing a theater performance and scenography (decor), the dominant visual (artistic) element of a theater performance (visual-acoustic units). The influence of the image (visual) as an important means of communication on the child's development. The importance of child observation education. Method and outcomes of child observation education. Developmental stages of children's observation according to the theory of V. Stern. Child's activities as a result of watching a theater performance. The importance and role of scenography in children's experience of a theater performance. Scenography as a challenge of creative observation. Development of aesthetic education. The importance of observation in the development of critical thinking.

Key words: Observation, developmental stages of observation, creative observation, aesthetic education, aesthetic perceptions, scenography (decor)

Горица Павловић Рајковић

Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек васпитачких студија, Алексинац

373.2.016:004

371.3::51-053.4

ИКТ У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА МАТЕМАТИЧКИХ САДРЖАЈА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Анстракт: У раду се разматрају улога и значај ИКТ у раду са предшколском децом, добре и лоше стране употребе рачунара од стране предшколске деце и под којим условима употреба ИКТ позитивно утиче на процес развијања математичких садржаја и математичког размишљања и закључивања предшколског детета.

Кључне речи: информационо-комуникационе технологије, почетни математички појмови, предшколско васпитање и образовање.

Увод

Деца предшколског узраста су по природи радознала, исказују интересовање за своју околину и стално су активна уз константну потребу да комуницирају са својом средином на различите начине. Основни циљ васпитања деце тог узраста је подржавање њиховог спонтаног израза и поштовање индивидуалних особина како би откривали свет и развијали се. Математичко образовање у овој фази игра важну улогу у развоју логичког размишљања и когнитивних способности код деце. Стога је важно да образовно окружење буде структурирано на начин који привлачи децу и омогућава им да пронађу сврху учествовања у њему.

Постоје различита мишљења о томе да ли би рачунари требало да буду укључени у образовни процес предшколске деце. Неки сматрају да рачунари представљају опасност по физичко, емоционално, интелектуално и развојно стање деце, независно од тога да ли играју насилне видео игре или користе едукативни софтвер. Неки од аутора (на пример, Cordes & Miller, 2000 према Clements & Sarama, 2008) истичу негативне резултате из одређених истраживања, као што је утицај рачунара на креативност деце. Међутим, постоје и истраживања која показују позитиван утицај употребе рачунара на друге аспекте развоја детета, као и истраживања која показују позитиван утицај на креативност (Clements & Sarama, 2008).

Стварност је, такође, таква да рачунари нису довољно искоришћени за позитиван развој деце. Предшколска деца проводе око два сата дневно користећи рачунарске уређаје, исто толико проводе и играјући се на отвореном простору, али значајно мање времена у прелиставању и читању књига. Није толико проблем у времену које дете проведе поред рачунара колико је проблем у томе

што се могућности употребе рачунара у образовне сврхе не користе довољно (Clements & Sarama, 2008).

Примена ИКТ у процесу развоја математичких садржаја за предшколски узраст

Математика у предшколском узрасту не само да доприноси интелектуалном развоју детета већ утиче и на развој његове личности. Основни значај почетне математике на овом узрасту огледа се у подстицању логичко-математичког мишљења, које помаже деци да боље разумеју свет око себе и да развијају своје когнитивне и физичке способности. Иако је математика важна за интелектуални развој детета, треба избегавати учење на нивоу школске математике које може угрозити радост и радост откривања кроз учење математике. Математика у предшколском узрасту треба да буде заснована на игри и активностима које развијају логичко-математичко мишљење кроз разматрање ситуација из различитих перспектива и размишљање о алтернативним начинима решавања проблема. Играјући се са вршњацима, деца се уче сарадњи при решавању проблема модификујући своје поступке како би дошли до одређеног циља.

Брзи напредак у науци, техници и технологији изазива промене и у друштву и у образовању. Дечја игра се такође мења, посебно због коришћења компјутера у предшколском узрасту. Информатичка образовна средства и игре помажу деци да уче и развијају вештине кроз забаву. Овакав вид активности им омогућава да развијају личне, когнитивне и математичке способности кроз едукативне игре. Коришћење рачунара на предшколском узрасту омогућава деци да развијају логичко мишљење, креативност и способност решавања проблема, што је важно за будући успех у образовању и животу. Тиме се деца припремају за свет у коме се технологија користи свакодневно. С друге стране, врло је битно наћи добру меру при коришћењу рачунара од стране деце и што се тиче садржаја и што се тиче времена. Сматра се да је тридесетак минута поред рачунара оптимално за децу предшколског узраста. Што се тиче садржаја који треба да буду детету на располагању ту васпитач има главну улогу.

Сврха учења математике у предшколском периоду није само стицање знања, већ и развијање математичког размишљања кроз решавање проблема. Математички појмови и теорије често су се развијали кроз решавање конкретних проблема за које постојећа средства и начини решавања нису били довољни. Деца такође развијају различите математичке појмове и стичу математичке вештине путем личног размишљања и концептуализације (Cotić, Felda & Hodnik, 2003 према Cotić & Zuljan, 2009). Улога васпитача је да ствара проблемске ситуације чијим ће решавањем деца откривати математичке садржаје и развијати математичке вештине. Такве проблемске ситуације могуће је стварати и употребом технологија. Посебно је битно да је основна карактеристика оваквих дечијих активности константна мотивација да се проблем реши чак и онда кад је решавање проблема отежано. Осим што се развијају истрајност, стрпљење и

упорност развија се и креативност у размишљању и решавању проблема што је један од циљева предшколске математике.

Коришћење савремених технологија у образовању пружа многе могућности за значајно побољшање квалитета васпитно-образовног процеса. Нове технологије омогућавају интегрисање визуелних, аудио и писаних материјала како би се информације пренеле деци на ефикасан начин. Деца боље разумеју када им се садржај презентује кроз пажљиво одабране речи, слике и анимације, у поређењу с класичним приступом само речима, а то такође подстиче мотивисаност деце. Коришћење рачунара може бити врло ефикасан начин развијања почетних математичких појмова и математичких способности деце предшколског узраста. Едукативни софтвери, мултимедијалне презентације, рачунарске симулације и игре омогућавају деци да се забаве кроз процес усвајања и развијања математичких садржаја за предшколски узраст. Рачунар омогућава прилагођавање процеса учења индивидуалним карактеристикама деце и подстиче њихову креативност у учењу (Рацков, 2011).

Истраживање McCarrick и Li (2007) о мотивацији предшколске деце при коришћењу рачунара је показало да деца не само да су високо мотивисана већ и да показују емоционалну ангажованост и задовољство током учења путем технологије. Истраживање сугерише да су деца у поређењу са пасивним гледањем телевизије мотивисанија за учење путем рачунара, јер имају већу контролу над својим активностима. Посебно је важан закључак да су испитана деца показала интересовање за поновним учењем коришћењем рачунара што наглашава важност и утицај позитивног искуства на континуирано учење.

Осим што образовна технологија утиче директно на развој дечијег размишљања постоји и индиректни утицај. Наиме, коришћење различитих технологија од стране деце омогућава истраживачима да схвате и разумеју начин размишљања деце (Анђелковић, 2008), што је од значаја за прављење стратегије и методичког планирања рада на развијању математичких садржаја.

Неке експерименталне студије (Schacter & Jo, 2016 према Herodotou, 2018), које су узеле у обзир социо-економски статус деце (2-5 година) показале су да употребом математичких мобилних апликација деца нижег социјалног статуса смањују почетну разлику у постигнућима. Деца из групе која су користила математичку мобилну апликацију показала су постигнућа у раној нумеричкој писмености (одређивање количине, препознавање бројева), која одговарају постигнућима деце која су годину дана раније почела са развојем математичких садржаја. Употреба мобилних уређаја могла би омогућити развој максималних интелектуалних потенцијала деце без обзира на социо-економски статус. Herodotou (2018) наводи да су у 8 студија у којима су испитивана деца (2-5 година) регистрована значајна постигнућа у ситуацијама из реалног живота, које су биле врло сличне онима из мобилних игара а које се односе на мерење времена, мерење неконвенционалним јединицама мере, квантитет различитих скупова, а код старије деце и величина и кретање тела. У испитивањима су коришћене образовне апликације и комерцијалне мобилне игре, укључујући Nintendogs и Angry Birds.

Захваљујући технолошком напретку, чак и деца са физичким и емоционалним инвалидитетима могу лако користити рачунар. Осим што побољшава њихову покретљивост и осећај контроле, рачунари могу помоћи и да се повећа њихово самопоуздање. Једно потпуно немо 4-годишње дете са дијагнозом менталне заосталости и аутизма почело је да понавља речи први пут док је радило на рачунару (Schery & O'Connor, 1992 према Clements, 1999).

Рачунар приказује конкретне идеје у симболичком медију и самим тим представља спону између конкретног и симболичног изражавања. Истраживања показују да оно што је "конкретно" за децу није оно што је "физичко", већ оно што има смисла. Рачунар помаже деци да разумеју апстрактне математичке појмове на практичан начин, при чему су рачунарске репрезентације често једноставније за манипулацију него коришћење конкретних предмета чинећи сам процес лакшим и занимљивијим (Clements, 1999).

Истраживања показују да рачунари могу имати значајну улогу у образовном процесу предшколске деце, посебно када је развој математичких појмова и математичког размишљања и закључивања у питању. Деца која користе математичке рачунарске апликације као дидактичко средство развијају и уче да примењују појмове као што су симетрија, обрасци, просторне релације и димензије. На пример, рачунарске игре са блоковима, поред развоја поменутих појмова, омогућавају и повезивање са симболима за бројеве. Додиривање стварних објеката и кретање тела врло је важно за учење геометрије. Истраживања показују да је комбинација физичких и рачунарских манипулација ефикаснија од сваке од њих појединачно, на пример, активности у којима деца најпре померају своја тела (на пример, шетају око правоугаоног тепиха), а затим играју рачунарску игру која се надовезује на такву дечију активност. На тај начин, осим што деца развијају математичке појмове развијају и способност решавања проблема, способност доношења одлука, разумевања узрочно-последичних веза, унапређују способност пажње и концентрације (Clements & Sarama, 2003).

Деца могу користити рачунаре већ од четврте године као подршку у свом учењу (Clements & Nastasi, 1992; Sarama & Clements, 2002 према Clements & Sarama, 2008), а колики и какав ће бити утицај технологије на развој деце зависи од природе рачунарских апликација и како се те апликације интегришу у њихово образовање. Наиме, истраживања су показала да рачунарске апликације које дају информације или задатке деци, а затим пружају повратну информацију о датом одговору значајно утичу на постигнућа и развијање бројања и сортирања. Позитиван утицај оваквих апликација је већи уколико је њихов садржај усклађен са остатком образовног програма, односно текућим активностима. Апликације треба да садрже текст, слике и звук који је у складу са узрастом деце. Постигнућа су већа уколико апликација даје деци довољно прилика да дају тачан одговор и награђује их кад су успешни. Такође, деца треба да проведу најмање десет до двадесет минута дневно уз овакве апликације како би показала значајан напредак (Clements & Sarama, 2008).

Према Анђелковић (2008) информациона технологија, између осталог, има позитиван утицај на дечији когнитивни развој, утичући на развој процеса размишљања, развој симболичког представљања, развој пажње, способност схватања суштине, јасније и брже класификације, доношење одлука анализом, разумевање узрочно-последичних односа, развој меморије, подстицање креативности, подстицање радозналости и маште.

Закључак

Како би дете развило математичке појмове од велике је важности да васпитач усмерава дете да примети неке важне односе и појаве и да ради на развијању мисаоних процеса код детета који су добар темељ за развој математичких садржаја. Како би дете имало свеобухватно, целовито знање о свету који га окружује, васпитач мора у свом раду да користи савремене методичке приступе и средства и да дете усмерава на откривање, а не учење математике.

Мобилни уређаји и апликације могу се користити на различите начине у предшколским установама. Herodotou (2018) наводи да васпитачи математичке игре путем мобилних уређаја понекад користе као подстицај на почетку, а понекад као наставно (дидактичко) средство у току активности. Требало би утврдити прецизне педагошке услове под којима би мобилни уређаји довели до остварења оптималних образовних исхода. Добро осмишљена интеграција апликација у предшколским установама, с јасним педагошким циљевима и одговарајућим повратним информацијама, може мотивисати децу, побољшати концентрацију и подржати самостално учење и комуникацију (Flewitt, Messer, & Kucirkova, 2014. према Herodotou, 2018).

Употреба рачунара у образовне сврхе и искоришћавање добрих страна информационих технологија зарад побољшања постигнућа деце отежана је у срединама и предшколским установама којима дигитална дидактичка средства нису доступна (Clements, 1999).

Мала деца све више долазе у контакт с рачунарима код куће и у предшколским установама. Иако постоји забринутост друштва да ће доћи до изолације детета од вршњака употребом технологија, многа истраживања су закључила да то није случај. Напротив, деца се ретко играју самостално на рачунару, чак и под утицајем васпитача да самостално користе рачунар деца се радије играју са својим вршњацима. (Freeman i Somerindyke, 2001 према McCarrick & Li, 2007). Такође, кад је у питању коришћење рачунара, студије су показале да деца више сарађују међусобно него са васпитачима, а да се препирке углавном односе на редослед коришћења рачунара (McCarrick & Li, 2007).

С обзиром на бројне факторе који могу утицати на различите фазе развоја кроз које деца пролазе, готово је немогуће изнети обухватан аргумент за или против коришћења рачунара у школама и код куће. Уместо тога, потребно је спровести студије са темељном методологијом истраживања у јасно дефинисаним образовним окружењима како би се испитале предности и

недостаци у различитим развојним областима. Ови подаци би могли да буду од велике користи и за родитеље и за васпитаче (McCarrick & Li, 2007; Herodotou, 2018).

Квалитет апликација које деца користе и квалитетна подршка наставницима имају огроман утицај на то како деца развијају различите вештине користећи рачунаре. Стога је од великог значаја обезбедити одговарајуће образовање и подршку васпитачима како би ефикасно интегрисали рачунаре у образовни процес предшколске деце. На тај начин ће се максимално искористити потенцијал технологије у образовању и допринети позитивном развоју деце (Clements & Sarama, 2008).

Литература

1. Анђелковић, Н. (2008). *Дете и рачунар у породици и децем вртићу. Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања* (2018). Службени гласник Републике Србије - Просветни гласник, бр. 16.
2. Рацков, Г. (2011): Подстицање развоја математичког мишљења деце предшколског узраста, *Зборник радова*, 2, 81-93, Кикинда: Универзитет у Новом Саду, ВШССОВ.
3. Ђебић, М. (2009). *Почетно математичко образовање предшколске деце*. Београд: Учитељски факултет.
4. Charlesworth, R., & Lind, K. K. (2010). *Math & Science for Young Children (6th ed.)*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
5. Clements, D.H. (1999). Effective use of computers with young children. In J.V. Copley (Ed.), *Mathematics in the early years* (119-128). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
6. Clements, D. H., & Sarama, J. (2003). Young Children and Technology: What Does the Research Say? *YC Young Children*, 58(6), 34–40. <http://www.jstor.org/stable/42729004>
7. Clements, D. H., & Sarama, J. (2008). Mathematics and technology: Supporting learning for students and teachers. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on science and technology in early childhood education* (127–147). Charlotte: Information Age.
8. Cooke, A. (2018). An argument to engage really young children in mathematics. In J. Hunter, L.
9. Cotič, M., & Zuljan, D. (2009). Matematičko-tehničke radionice u vrtiću i razvoj djetetovog talenta. *Istraživanja u pedagogiji*. Originalni naučni rad, 15, 110-121.
10. Herodotou, C. (2018). Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 1-9.
11. Kennedy, L. M., Tipps, S., & Johnson, A. (2008). *Guiding children's learning of mathematics (11th ed.)*. Belmont: Thomson Wadsworth.
12. McCarrick, K., & Li, X. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *AACE Review (Formerly AACE Journal)*, 15(1), 73-95.
13. Montague-Smith, A. & Price, A. J. (2012). *Mathematics in Early Years Education (3rd ed.)*. New York: Routledge.
14. Sarama, J., & Clements, D. H. (2002). Learning and teaching with computers in early childhood education. *Contemporary perspectives in early childhood education*, 171-219.
15. Quintero, A. H., & Rosario, H. (2016). *Math makes sense! A constructivist approach to the teaching and learning of mathematics*. Singapore, Singapore: Imperial College Press.

Gorica Pavlović Rajković

ICT IN DEVELOPING MATHEMATICAL
CONCEPTS IN PRESCHOOL AGE

Summary

The paper presents the role and importance of ICT in working with preschool children, the pros and cons of computer use by preschool children, and under what conditions the use of ICT positively impacts the development of mathematical content and mathematical thinking and reasoning in preschool children.

Keywords: Information and communication technology, basic mathematical concepts, preschool education.

Марина Гавриловић

371.3::78-053.4

Академија васпитачко-медицинских стр.студија

Одсек васпитачких студија Алексинац

МУЗИЧКО СТВАРАЛАШТВО У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Апстракт: Музичко стваралаштво у предшколским установама могуће је реализовати у свим сегментима музичке активности: слушањем музике, музичким играма, свирањем на Орфовим инструментима и певањем песама. Вредност стваралаштва је у разбијању стереотипног извођења музичких садржаја, као и у израженом заједничком музицирању, које утиче на изразиту дечју креативност, уз подстрек и присуство васпитача. Певање, свирање, покрет и опажање су музички елементи са истанчаним утицајем на дечје сензоре у процесу личне креације и интерпретације. Музика је у стању да више појединачних осећања слије у једну јаку позитивну емоцију, па се зато деци предшколског узраста препоручује свакодневна музичка активност, која је усмерена ка њиховој стваралачкој импровизацији.

Кључне речи: музика, певање, свирање, музичке игре, импровизација, креативност, музичке игре, стваралаштво, васпитач, звук, мелодија.

Психички и физички развој деце треба пратити са великим интересовањем, јер се тада сагледава велики значај игре у процесу дечјег развоја. Игра је стални пратилац детета још од првих дана живота. Она га води до стицања већине нових сазнања и свесног овладавања просторне околине и утиче на увежбавање великог броја радњи неопходних за живот. Игра није својствена само човеку већ је запажена код великог броја животиња. Код њих игра потиче из биолошке основе као код мачке која се игра с мишем.

У току игре с играчкама дете врши разне покрете да би стекло спретност и искуство. Ова биолошка основа игре се код човека полако губи и одраслија деца налазе у игри активност која им пружа разоноду, којом испуњавају слободно време и троше вишак енергије.

Дечја природа се огледа у игри, песми, покрету, звуку... То су, иначе, параметри дечје међусобне комуникације. Деци је игра животна потреба и она су без ње незадовољна. У току игре деца развијају плодно маштање, личну фантазију, а све то утиче на њихове стваралачке способности. У игри деца стварају свој посебни свет, заборављајући често на све око себе. Кроз игру се развија моћ дечјег запажања и често изненађују изванредном репродукцијом разноврсних детаља.

У свету најмлађих и у њиховим свакодневним играма значајно место заузима музика. Разни медији масовне комуникације омогућавају деци да чују и виде како се музика претвара у покрет, ритам и плес.

Кроз музичке игре сагледава се, препознаје и развија музикалност код деце, као и музичко стваралаштво. Стваралаштво покретом које се најчешће јавља током музичких игара има вишеструки значај за психофизички развој најмлађих. Искуства о складном и лепом покрету предуслов су за успешне стваралачке импровизације. Важно је знати да дете не измишља покрете већ на свој начин и према својим способностима комбинује већ усвојене покрете. Први покрети уз музику јављају се у току певања песама, када деца спонтано реагују кретањем руку, главом или читавим телом на текст, мелодију или ритам. Због тога је потребно да се у почетку обрађују песме једноставног музичког и литерарног садржаја, јер деца могу да их разумеју и прате, а самим тим и да лакше усклађују покрете. Касније се примењују нешто сложеније форме са већим захтевима. Ту ће деци помоћи прва искуства да мелодију и ритам претварају у покрет, користећи их све више и оплемењујући их новим комбинацијама и играчким елементима.

Дечје музичко стваралаштво изражено покретом проналазимо и у композицијама програмског карактера. Већ у називу композиције деци се саопштава садржај и усмерава се пажња на поједине ликове, ситуације или расположења, тако да њихови покрети проистичу из предложене приче. У зависности од музикалности деце и степену усвојених покрета могуће су разноврсне и богате интерпретације

Највећи степен стваралаштва покретом, под условом да је испоштован начин постепеног и систематичног рада на стимулацији маште и усвајању предложених покрета, представља игра уз апсолутну музику. Деца тада сама треба да осете карактер композиције и да га искажу одговарајућим покретима.

Осим у играма, музичко стваралаштво је присутно и у осталим музичким активностима: певањем песама, свирањем на инструментима и слушањем музике. Слушање музике је на непосредан начин повезано са играма. Деца нису пасивни слушаоци, поготово кад је у питању композиција брзог темпа, раздрагана и весела. Склони су да такав музички садржај пропрате покретима, а ако им је позната вокална или вокално-инструментална композиција често и запевају.

Дечје интересовање за стварање звука проналазимо и у свирању на инструментима. Најадекватнији су Орфови ритмички инструменти, који су нарочито конструисани и прилагођени том узрасту: клавес (штапићи), маракас (звечке), дрвени бубањ, чинеле, мали бубањ, даире и триангл. За децу малог узраста посебну радост представља звук који она сама производе. Интересовање деце да ствара различите звуке треба подржати и константно подстицати. Поготово што тим инструментима могу да се подражавају звуци из природе и на тај начин деца стварају спрему музике и околине.

У подражавању звукова велику улогу има дечја машта и фантазија. У природи постоје бројне појаве на основу којих деца могу да одреде врсту и јачину звука и да их на основу асоцијација представе на неком од ударачких инструмената. Звук триангла подсећа на црквено звоно, ударац у бубањ асоцира на грмљавину, дрвени бубањ повезујемо са куцањем детлића о дрво или звуком

секире при сечи дрва... Постоје небројене комбинације звучних имитација које бајковито подстичу дечју креативност и обogaћују њихову машту.

Орфовим инструментима подстиче се и развија ритмичка компонента. Ту долази до великог изражаја улога васпитача, првенствено у набавци инструмената и њиховој примени у музичкој активности. Свирању на ударалкама претходи коришћење природних инструмената, које не треба запостављати: руку и ногу. Једноставним плескањем руку или лупање ногом о постиже се интересантна музичка пратња одређене песме, најчешће корачнице или марша. Координација руку приликом плескања олакшава употребу инструмента на тај начин што се уместо дланова користе ударалке (клавес, даире). Овакав методски поступак је кратак и ефикасан. У току различитих прича, загонетки, а посебно бројалица васпитач вешто може да побуди интересовање деце за свирањем на ударалкама.

Поред регуларних инструмената потребно је обезбедити и изванредан број ручно прављених инструмената разноврсних природних или амбалажних материјала, различито обојених. Поред естетског изгледа значајно је да овакви инструменти дају пријатне звуке, који утичу на сензибилирање дечје слуха. И њихов звук деца могу да повежу са одговарајућим појавама из природе: тарање орахових љуски подсећа на звук сличан жабљем кретању, а нанизани затварачи од флаша звуком подсећају на прапорце. Израда и бојење дечјих инструмената обухвата и ликовно васпитање, па закључујемо да је улога музике у васпитању деце предшколског узраста свеprisутна и потребна.

Децу треба подстицати да сама слободо стварају различите звуке и да развијају интересовање за пријатне и угодне тонове. Ова врста стваралаштва највише је изражена у вокалној интерпретацији, односно у стваралаштву гласом, поготово у заједничким играма, где вербалне комуникације деца замењују певањем најједноставнијих мелодија.

У оквиру вокалног стваралаштва деца примењују различите комбинације:

- измишљање новог текста на мелодију познате песме, који је у непосредној вези са радњом дате игре;
- интерпретирање нове мелодије за неки стих, који је упамћен због посебног интересовања;
- спонтано измишљање новог текста и мелодије као најсложенији вид вокалног стваралаштва

Свакодневним извођењем одговарајућих песама уз вокално–стваралачке импровизације стварају се позитивне емоције, јер је песма у стању да више позитивних емоција слије у једно јако осећање.

Подстицањем вокалног музичког стваралаштва које је пропраћено ритмичком пратњом на ударалкама или заједничким проналажењем решења за завршетак мелодије, успешно се разбија стереотип при извођењу и понављању песама.

У процесу вокалног стваралаштва веома је значајна и улога васпитача, посебно у игри музичке питалице. Васпитач своја питања, налоге или предлоге

деци саопштава певањем кроз једноставни мелодијски и ритмички мотив а деца одговарају на исти начин.

Вокално стваралаштво пожељно је записати или снимити. Преслушавањем материјала после извесног времена, код деце ствара критички осврт са самоницијативним дотеривањем мелодија. На тај начин долази и до музичког сазревања у стваралаштву. Овако кориговане мелодије могу се изводити и у јавним наступима при разним манифестацијама предшколских установа.

Литература

1. Васиљевић М. Зорислава, *Методика музичке писмености*. Београд, 2000.
2. Вукомановић Надежда, Комненић Олга, *Музичке игре*. Дечје новине, Горњи Милановац, 1981.
3. Гавриловић Марина, *Волим солфеђо*. ФУ Ниш, 2009.

Marina Gavrilović

MUSICAL CREATIVITY IN PRESCHOOL AGE

Summary

Musical creativity in preschool institutions can be realized in all segments of musical activities: listening to music, musical games, playing Orff instruments, and singing songs. The value of creativity lies in breaking the stereotypical performance of musical content, as well as in the pronounced collective music-making that influences children's expressive creativity, with the encouragement and presence of their teachers. Singing, playing, movement, and perception are musical elements with a subtle impact on children's senses in the process of personal creation and interpretation. Music is capable of merging various individual feelings into a strong positive emotion, so daily musical activity is recommended for preschool children, focused on their creative improvisation.

Keywords: music, singing, playing, musical games, improvisation, creativity, musical activities, creativity, teacher, sound, melody.

Јасмина Јовић¹

Академија струковних студија Јужна Србија, Лесковац
Одсек – Висока школа за васпитаче, Бујановац

159.922.72:791.228

81'233-053.4

УТИЦАЈ ЦРТАНОГ ФИЛМА НА ГОВОР ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Живимо у времену дигиталне технологије која је и деци доступна већ од првих месеци живота, путем рачунара, таблета, телефона. Различити су садржаји које деца прате путем дигиталне технологије, а цртани филмови су један од омиљених садржаја на које се деца навикавају већ од најранијег детињства. С обзиром на то да су цртани филмови доступни деци 24 сата дневно, као и да деца своје слободно време врло радо проводе гледајући их јер одговарају њиховим интересовањима, циљ рада је анализа утицаја цртаних филмова на говор деце предшколског узраста. У контексту позитивних и негативних утицаја цртаних филмова на језик деце, кроз језичке примере се разматрају и анализирају неки од цртаних филмова и њихов утицај на језик и комуникацију деце. У закључку рада се даје синтетички осврт на предности и мане утицаја који цртани филмови могу имати на језик и на комуникацијске способности деце, као и на однос према породици, вршњацима и околини уопште, и указује се на значај и на улогу родитеља у односу цртани филм – дете.

Кључне речи: цртани филм, говор, комуникација.

Увод

У „медијском детињству“ (Микић, 2004) савременог детета велики простор заузимају различити и бројни цртани филмови који су деци доступни двадесет четири сата дневно. Деца своје слободно време радо проводе гледајући цртане филмове, јер одговарају њиховим интересовањима: комични су, садрже акције, авантуре, фантазију, приказују ликове у виду суперхероја са којима се деца лако идентификују, те поседују њима привлачне особине и вештине. Целодневна доступност цртаних филмова како на телевизији тако и путем интернета, уз остале садржаје, значајно смањује време за физичке активности, за игру или за друге активности које не укључују коришћење савремене технологије. Динамика која карактерише цртане филмове навикава децу на динамичне и често кратке садржаје који не захтевају већу или икакву концентрацију. С обзиром на то да се на телевизију може гледати и као на „инструмент образовања деце у најширем смислу“ (Миленковић, 2008: 164), цртани филмови својим садржајем могу утицати на понашање и на ставове деце,

¹ jasmina1983@live.com

на њихов однос према члановима породице често их чинећи непослушним, као и на однос према пријатељима, јер деца могу да занемаре оне који не деле њихово интересовање према истом цртаном филму. Такође, услед широког спектра садржаја који обухватају, цртани филмови могу и позитивно да утичу на проширивање знања деце, на социјализацију, а самим тим и на њихову међусобну комуникацију. Све оно што виде и науче путем цртаних филмова, деца могу да изразе речима, што утиче на повећање фонда речи, на употребу језика, као и на комуникацију деце уопште. Заправо, цртани филмови су свакодневна навика која обликује понашање, али и језик деце.

Позитивни и негативни утицаји цртаних филмова на језик и комуникацију деце

Језик је наш „основни алат којим спознајемо сами себе, али и свијет око себе. Њиме одражавамо и поново успостављамо нашу заједничку стварност“ (Џерепинко, 2011: 16). За језички развој детета веома је важна његова комуникација најпре са породицом, а потом и комуникација у вртићу и са широм околином. Да би дете слободно и активно комуницирало важно је да поседује логички и смислен говор. Кроз забавне садржаје цртаних филмова, деца се свесно или несвесно излажу језичким подацима. Гледање цртаних филмова може бити једноставан, али и забаван начин да деца прошире фонд речи и побољшају комуникативне активности. Moses Muiruri Mwaura у раду *Улога цртаних филмова у усвајању језика* (2021) наводи да су цртани филмови идеалне мултимедијалне платформе, где деца уче језик кроз вербалну комуникацију, прозодију и гестове. Сматра да у дигиталном свету у коме живимо цртани филмови јесу део дечјег друштвеног живота и да значајно утичу на дечје фазе у одрастању, али и на учење језика, касније и на речник детета као и на реченицу.

Како је учење речи у значајној корелацији са речима које се чују у окружењу (Hart and Risley, 2006, према: Rezeki, 2021: 124), Abdul Chaer сматра да телевизијски медији у виду гледања цртаних филмова веома утичу на усвајање језика у „златном добу“ (Chear, 2003. према: Rezeki 2021: 124), како он назива период од треће до пете године живота детета. У том периоду језик детета пролази кроз значајан развојни процес. У предшколском добу говор се развија веома брзо. Петогодишње дете користи у просеку три хиљаде речи, док је код детета узраста од шест година фонд речи дупло већи. Ако дете већину слободног времена у том узрасту проведе уз цртане филмове, утицај на развој језика је неизоставан, а може бити како позитиван тако и негативан. Студија коју су спровели Rezeki и Sagal из 2019. године (Rezeki, 2021: 123) о факторима који утичу на усвајање језика код деце од три до пет година, открива да поред интелекта и фактора личности, фактора породичних односа и друштвеног статуса и окружење значајно утиче на усвајање језика. Под окружењем су подразумевали утицај цртаних филмова. Истраживање је показало да деца у свакодневном говору опонашају језик који су чула у цртаном филму, односно, што су дуже гледала одређени цртани филм, деца су усвајала и већи број речи. Установљено

је да су деца из једног цртаног филма усвојила и активно користила 30 нових речи (Rezeki, 2021: 128).

Apel и Masterson у свом истраживању о утицају телевизије и осталих медија на усвајање енглеског језика као матерњег језика, наводе за цртани филмови, између осталог садржаја, могу пружати позитиван утицај на развој дечје комуникацијске компетенције када је у питању добар говорни узор. Међутим, када су у питању цртани филмови и дечје емисије које нису погодне дечјем узрасту, језичке способности стагнирају. Такође, предуго гледање телевизије не утиче позитивно на језички развој, тј. негативно утиче на дужину и комплексност реченице. (Apel, Masterson, 2005: 115–132)

Говорећи о утицају цртаних филмова, Слађана Миленковић сматра да се негативни утицај најчешће манифестује у понашању деце (кроз страх, агресивност, потребу за имитирањем неких грубости), док се позитиван утицај огледа у: проширивању знања, помоћи у одрастању, социјализацији, развоју креативности (Милошевић, 2014: 170).

Ликови у цртаним филмовима могу комуницирати међусобно, а могу се и обраћати гледаоцима, тј. деци. У неким цртаним филмовима се захтева од деце одговор или помоћ у виду решења одређеног задатка или проблема. Дете се у таквим ситуацијама наводи на промишљање али и на спонтану комуникацију, те сем давања одговора, деца дају и образложење и постају активни саговорници до краја цртаног филма. Комуникација са ликом из цртаног филма може позитивно утицати на превазилажење комуникативних баријера код поједине деце. У цртаном филму „Дора истражује“ главни лик, Дора, савладава различите проблеме и препреке како би дошла до циља, а у томе јој помажу деца (гледаоци) од којих она захтева да промисле и дају јој решење за одређену ситуацију коју треба да реши. Деца размишљају, анализирају ситуацију, дају решење и образлажу га, односно, развијају мисаону активност, говор и комуникацију. У цртаном филму „Пепа прасе“ деца се сусрећу са ликом који пролази кроз бројне авантуре, а прате га проблеми при одрастању и у комуникацији са породицом, али и са одраслима уопште, јер је често несхваћен. Пепина разложна објашњења, правила и потпуна реченица уче децу доброј комуникацији, а учтиве фразе које Пепа стално користи, уче их лепом опхођењу у различитим ситуацијама, а поготово у комуникацији са старијима особама. У цртаном филму „Скуби-Ду“ у коме јунаци решавају мистерије и штите људе, деца уче и нове појмове који се уводе кроз примере, те памћење истих није сведено само на меморисање нових речи (нпр. мистерија/мистериозно, саркастично причање, метафора).

Комуникација између ликова може бити примерена и пристојна, али може бити прожета и сленговима, нефункционалним нонсенсима, као и непристојним речима. Уколико се код јунака јавља неправилан изговор појединих гласова или је превод цртаног филма лош или језик презасићен прилагођеним страним речима, такав језик на више начина негативно утиче на језик детета. Понекад говор детета поприма елементе театралног изражавања, а може се јавити и ехолалија. Често је код ликова конструкција реченице лоша, што се одражава на језик и говор детета. Уместо да богати фонд речи и формира

смислену и граматички исправну реченицу, дете целу реченицу замењује једном прилагођеном страном речју и комуникацију своди на изразе: океј, сори, лајк, јес, шоу, страва, кул. Тиме се наш матерњи језик приближава „компјутерском жаргону“ који деца и млади радо усвајају и користе у свакодневной комуникацији“ (Сретеновић, 2014: 164)

У синхронизованом цртаном филму „Гамболов чудесни свет“, у коме је главни јунак Гамбол дванаестогодишњи дечак, који се са својим братом, са својом мачком и са рибицом, често налази у различите комичне ситуације. Међутим, њихов говор обилује погрдним речима, прилагођеним страним речима или нонсенсима. Учестало користе речи попут: тур, краљ турева, три турскетара, тупација, шупљоглавац, тикван и сл. у обраћању једни другима. „Хеј, батице“ је учестали поздрав ликова. Изражавање дивљења често је сведено на реченицу: „Страва, батице“. Један од гледанијих цртаних филмова је и „Сунђер Боб“, чији је главни јунак, маштовит, племенити становник измишљеног подводног града Коралова. Иако главни јунак не употребљава непристојне речи, увек је пристојан у обраћању и стрпљив, а својим поступцима децу учи правом пријатељству, оданости, хуманости, племенитости, у цртаном филму се у међусобном обраћању већине јунака често могу чути речи попут: тупсон, идиот, тикван, тупан. Поступци осталих ликова крећу се у распону од крајње непромишљених до крајње злобних, те деца услед интензивног гледања ових јунака не само што се сусрећу са непромишљеностима, већ и са веома непристојном комуникацијом. Деца су непримерена и непристојна међусобна обраћања ликова често смешна и занимљива, те опонашају такву комуникацију. Међутим, непримерене речи и језик неприлагођен дечјем узрасту постају на тај начин део њиховог активног речника.

Закључак

Цртани филмови су неизоставни део сваког детињства. Поједини цртани филмови могу подстакнути креативност и машту детета, његов говорно-језички развој и комуникативне активности. Дете се оспособљава да на прецизан начин изнесе садржај у разговору о гледаном цртаном филму или о поступцима јунака, може бити и мотивисано за нове језичке и драмске игре. Међутим, цртани филмови који обилују насиљем негативно утичу и на комуникативне способности детета. Такви цртани филмови не изазивају потребу код деце да говоре о догађајима, већ дете подражава покрете и узвике који их прате, што комуникацију своди на једноставне реченице и на понављање неколико изрза у циљу једноставније и брже комуникације. Међутим, услед прекомерног гледања и цртани филмови у којима преовладава комуникација која поспешује комуникативност и богати сазнања и речник детета, могу имати и негативне ефекте. Како би се спречио негативан утицај који цртани филмови могу имати на развој говора деце, сем надгледања деце од стране родитеља по питању избора цртаног филма, неопходно је и контролисање време које се проводи у гледању као и вођење разговора са децом и анализирање одгледаних садржаја.

Литература

1. Mikić, K. (2004). Mediji i roditelji. *Zapisi. Bilten Hrvatskog filmskog saveza*. br. 46. http://www.hfs.hr/hfs/zapis_clanak_detail.asp?sif=483, преузето: 04. 4. 2023.
2. Миленковић, С. (2010). Утицај цртаних филмова на предшколску децу. У: Шпановић, С. (уред.) (2010). *Норма: часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*. бр. 3/2008.. Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду, 163–172.
3. Mwaura, M. M. (2021). *The role of cartoons in language acquisition*. Université Polytechnique Hauts-de-France. https://www.researchgate.net/publication/348778316_THE_ROLE_OF_CARTOONS_IN_LANGUAGE_ACQUISITION_by_Moses_Muiruri_Mwaura преузето: 02. 4. 2023.
4. Rezeki, T. I. (2021). Children's Language Acquisition due to the Influence of Animation Film. *English Teaching and Linguistics Journal*, 2(1), 122–132. <https://jurnal.umsu.ac.id/index.php/ETLiJ/article/view/5794/5033>, преузето: 04. 4. 2023.
5. Сретенковић, Р. (2014). Утицај медија на развој говора предшколског детета. У: Грујић, Т. (2008). *Зборник радова високе школе за образовање васпитача*: Кикинда: ВШССОВ, 163–176.
6. Čerepinko, D. (2011). *Komunikologija: kratki pregled najvažnijih teorija, pojmova i principa*. Varaždin: Veleučilište u Varaždinu. https://kupdf.net/download/komunikologijastudentskaverzija_59f1b58ce2b6f5051b6d4c08_pdf преузето: 02. 4. 2023.

Jasmina Jović

INFLUENCE OF AN ANIMATED MOVIE ON THE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

We live in the age of digital technology, which is available to children from the first months of life, through computers, tablets, and phones. There are various contents that children follow through digital technology, and cartoons are one of the favorite contents that children get used to from an early age. Considering that cartoons are available to children 24 hours a day and that children are happy to spend their free time watching them because they suit their interests, the aim of the paper is to analyze the impact of cartoons on the speech of preschool children. In the context of the positive and negative effects of cartoons on the language of preschool children, some of the cartoons and their impact on children's language and communication are discussed and analyzed, through language examples. In the conclusion of the work, a synthetic overview of the advantages and disadvantages of the influence that cartoons can have on children's language and communication skills is given. It also points out the importance of the role of parents in the cartoon-child relationship.

Key words: cartoon, speech, communication.

Жељко Младеновић

159.953.5-053.4

Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек васпитачких студија, Алексинац

САМОРЕГУЛИСАНО УЧЕЊЕ У ДИГИТАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Апстракт: Дигитално учење може имати предности када је у питању развој саморегулисаног учења код деце школског и старијег узраста. Међутим, дигитализација може имати штетне последице када су у питању предшколска деца. Употреба дигиталних технологија у предшколском периоду има упитне и спорне утицаје, док се не испита који су њени домети и ефекти, боље је одложити и не журити. Потребно је код предшколске деце развијати психичке функције и процесе што боље, а не укључивати нова средства зарад пуког испуњавања императива савремености. Стратегије и способност саморегулисаног учења предуслов су за употребу дигиталних технологија за учење, а не обрнуто, или је обрнуто могуће само у одређеном степену. Да би се развијало саморегулисано учење није потребно чекати да се започне формално школско учење и подучавање, неке стратегије и функције потребне за развој саморегулисаног учења могу се подстицати и развијати у предшколском периоду, а за то постоје многи познати и добри начини, који не подразумевају употребу дигиталне технологије.

Кључне речи: саморегулисано учење, саморегулација, метакогниција, гниција, дигитално окружење.

Увод

Свако окружење за учење, како традиционално тако и дигитално, требало би да буде директно усмерено на успешност учења, и коначно, требало би да олакша и омогући самостално, саморегулисано и целоживотно учење. Програми усмерени на поспешивање саморегулисаног учења обично укључују (Steffens, 2006):

1. показивање и моделовање,
2. вођено извођење - увежбавање,
3. независно и саморефлексивно извођење - увежбавање.

Важно је напоменути да се различити термини користе да би се означила употреба савремених дигиталних технологија у сврху подучавања и учења. Под

термином е- учење подразумевају се окружења која су (Hung, Chang, and Hwang, 2011):

1. Умрежена, што подразумева ажурирање, складиштење, преузимање, размењивање, прослеђивање информација и садржаја путем интернета.
2. Садржаји су доступни путем средстава (компјутери, мобилни телефони, таблети) која имају приступ интернету.
3. Учење које се на овај начин одвија дефинише се у најширем смислу и ван оквира типичних парадигми подучавања

Саморегулисано учење и дигиталне технологије

Развијеност стратегија саморегулисаног учења је предуслов за успешно учење у било ком облику и средини, а нарочито за учење у дигиталном окружењу, где је онај ко учи, углавном, препуштен сам себи. Саморегулација у учењу је неизоставан предуслов за успешно учење у дигиталном окружењу, јер се очекује да се онај ко учи активно укључи, усмерава и регулише процес учења (Phillips, Turnbull, and He, 2015).

Проблеме са „онлајн“ учењем имају ученици којима су стратегије саморегулисаног учења неразвијене, и они се слабије укључују у овакве ситуације учења и постижу мање (Zhu, Au, and Yates, 2016; Hu, and Li, 2017; Yang et al., 2014). Слаба употреба или неразвијеност стратегија саморегулисаног учења у дигиталном окружењу погађа успешно постављање циљева, планирање, економисање временом, праћење и контролу процеса учења, критичко мишљење и анализирање и следствено смањује ефекте учења (Hafizah et al., 2016). Услед свега реченог, јавља се фрустрација код ученика и избегавање „онлајн“ учења (Anthonysamy, 2021).

Истраживања су показала да ученици одустају од коришћења онлајн окружења за учење због тога што немају довољно развијену саморегулацију (Deschacht, and Goeman, 2015; Wandler, and Imbriale, 2017). Такође, утврђено је да се чак ни студенти не сналазе у учењу уз употребу технологије, показујући ограничену употребу стратегија саморегулисаног учења (Yot-Domínguez, and Marcelo, 2017). Учење у дигиталном окружењу изазов је за студенте, јер захтева више личног залагања и више саморегулисаног учења (Anthonysamy, 2021).

Из наведених података могао би се извући погрешан закључак да је неопходно увести употребу дигиталних технологија у што ранијем узрасту, како би се побољшао њен утицај на касније стицање знања. Међутим, није овде реч о употреби дигиталне технологије и о учењу у дигиталном окружењу по себи, већ о недовољно развијеним стратегијама саморегулације и саморегулисаног учења.

Неопходно је развијати стратегије саморегулисаног учења, а оне ће се касније примењивати сходно ситуацији учења. Истраживања јасно показују да је предуслов за успех у учењу уз помоћ дигиталних технологија развијеност стратегија саморегулисаног учења, које омогућавају ученицима да освесте процес мишљења и да активно учествују у учењу (Greene et al., 2018).

Са узрастом расте и позитиван утицај који дигиталне технологије имају као средство за учење. Требало би имати у виду да са узрастом расте и способност саморегулације, метакогниције и развијеност стратегија саморегулисаног учења који имају утицај на ефектнију употребу дигиталних технологија као средства за учење.

Примењивање стратегија саморегулисаног учења у дигиталном окружењу, свакако има позитиван повратни ефекат на развој и побољшање самих стратегија, као што и свако практиковање и увежбавање има позитиван повратни ефекат и резултира побољшањем вештине, способности или особине. У овом контексту требало би имати у виду да нека истраживања показују да су алати доступни у дигиталним окружењима за учење корисни за развијање саморегулисаног учења (Deekens, Greene, and Lobczowski, 2018; Moos, 2011).

Као позитивни ефекти увођења дигиталних технологија за учење и подучавање наводе се промена у начину преношења садржаја и подстицање самосталног учења (Storz, and Hoffman, 2013) и утицај на понашајне, когнитивне и мотивационе исходе (Tatar et al., 2013). Од значаја за саморегулисаног учење је што интеракција са дигиталном технологијим подстиче процесе везане за планирање, усмеравање пажње, праћење мишљења, памћење упутстава, контролу стратегија и процену постигнућа циљева (Efklides, 2011).

Неопходно је водити рачуна и о негативним странама употребе дигиталних технологија као средства за учење и подучавање, нарочито у предшколском периоду. Показало се да увођење компјутера у наставу има негативне последице на когнитивно функционисање и мотивацију. Утврђено је, на пример, да може доћи до преоптерећења радне меморије, слабије контроле стратегија, до досаде и фрустрације, дистракције и слабије пажње услед материјала који су доступни онлајн, а нису везани са оним што се учи (Paans et al., 2018; Storz & Hoffman, 2013).

Дигитална игра и њен утицај на развој предшколске деце

Све је више истраживања која се баве ефектима дигиталних игара, играчака и игралишта на емоционални, социјални и когнитивни развој деце и њихову добробит (Daiute, and Lee, 2019).

Пораст употребе дигиталних технологија у раном детињству показао је своју лошу страну, јер доводи до кашњења у развоју говора (Van den Heuvel et al., 2019). Показало се да употреба дигиталних технологија у игри негативно утиче на језичке способности деце, јер смањује квалитет и квантитет говорне интеракције између детета и одраслог. Родитељи, наиме, користе мање квалитетан говор и мање су респонзивни када се дете игра дигиталним средствима (Linebarger, and Walker, 2005; Dynia, Dore, Bates, and Justice, 2021). Употреба приватног говора током игре у раном детињству је важна за развој саморегулације, како то проистиче из виготскијанске перспективе, тако да је јасно да слабећи развој говора употреба дигиталних технологија слаби и развој саморегулационих процеса (Vochicchio et al., 2022).

Закључак

Дигитално учење може имати предности када је у питању развој саморегулисаног учења код деце школског и старијег узраста. Међутим, дигитализација може имати штетне последице када су у питању предшколска деца. Употреба дигиталних технологија у предшколском периоду, према доступним подацима, има упитне и спорне утицаје, док се не испита који су њени домети и ефекти, боље је одложити и не журити, вероватно је реч о пукој тежњи за осавремењивањем васпитно-образовног процеса. Суштина је у томе, да је код предшколске деце потребно развијати психичке функције и процесе што боље, а не укључивати нова средства, тек зарад пуког испуњавања императива савремености.

Стратегије и способност саморегулисаног учења предуслов су за употребу дигиталних технологија за учење, а не обрнуто или је обрнуто могуће само у одређеном степену. Да би се развијало саморегулисано учење није потребно чекати да се започне формално школско учење и подучавање, неке стратегије и функције које су потребне за развој саморегулисаног учења могу се подстицати и развијати у предшколском периоду, а за то постоје многи познати и добри начини, који не подразумевају употребу дигиталне технологије.

Литература

1. Anthonyamy, L. (2021). The use of metacognitive strategies for undisrupted online learning: Preparing university students in the age of pandemic. *Educ. Inf. Technol.* 26, 6881–6899. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10518-y> Bochicchio, V., Keith, K., Montero, I., Scandurra, C., and Adam Winsler, A. (2022). Digital media inhibit self-regulatory private speech use in preschool children: The “digital bubble effect”, *Cognitive Development*, 62, <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101180>.
2. Daiute, C., and Lee, C. D. (2019). Studying cognitive development in digital playgrounds. *Cognitive Development*, 49, 51-55. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.11.007>
3. Deekens, V. M., Greene, J. A., and Lobczowski, N. G. (2018). Monitoring and depth of strategy use in computer-based learning environments for science and history. *British Journal of Educational Psychology*, 88(1), 63–79. <https://doi.org/10.1111/bjep.12174>.
4. Deschacht, N., and Goeman, K. (2015). The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education*. 87. [10.1016/j.compedu.2015.03.020](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.020).
5. Dynia, J. M., Dore, R. A., Bates, R. A., and Justice, L. M. (2021). Media exposure and language for toddlers from low-income homes. *Infant Behavior and Development*, 63, Article 101542. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101542>.
6. Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>.

7. Greene, J. A., Copeland, D. Z., Deekens, V. M., and Yu, S. B. (2018). Beyond knowledge: Examining digital literacy's role in the acquisition of understanding in science. *Computers & Education*, 117, 141–159. <https://doi.org/10.10168>.
8. Hafizah, H., Norhana, A., Bais, B. and Kamal, N. (2016). Self-regulated learning in UKM. *Pertanika Journal of Tropical Agricultural Science*, 24, (S), 77-86.
9. Hu, M., and Hao L. (2017). Student Engagement in Online Learning: A Review. *International Symposium on Educational Technology*. <https://doi.org/10.1109/iset.2017.17>.
10. Hung, M-C., Chang, I-C., Hwang, H-G. Exploring academic teachers' continuance toward the web-based learning system: The role of causal attributions. *Computers and Education*, 57(2), 1530-1543.
11. Linebarger, D. L., and Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624–645. <https://doi.org/10.1177/0002764204271505>
12. Moos, D. C. (2011). Self-regulated learning and externally generated feedback with hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3): 265- 297.
13. Steffens, K. (2006). Self-regulated learning in technology-enhanced learning environments: Lessons of a European Peer review. *European Journal of Education*, 41(3-4): 353-379. doi: 10.1111/ ejed.2006.41.issue-3-4/issuetoc.
14. Storz, M., and Hoffman, A. (2013). Examining Response to a One-to-One Computer Initiative: Student and Teacher Voices. *RMLE Online*. 36. 1-18. [10.1080/19404476.2013.11462099](https://doi.org/10.1080/19404476.2013.11462099).
15. Tatar, D., Roschelle, J., Vahey, P., and Penuel, W. (2003). Handhelds Go to School: Lessons Learned. *Computer*. 36. 30- 37. [10.1109/MC.2003.1231192](https://doi.org/10.1109/MC.2003.1231192).16. Paans, C. Molenaar, I., Segers, E., and Verhoeven, L. (2020). Children's Macro-Level Navigation Patterns in Hypermedia and their Relation with Task Structure and Learning Outcomes. *Frontline Learning Research*. 8. 76-95. [10.14786/flr.v8i1.473](https://doi.org/10.14786/flr.v8i1.473).
16. Phillips, B. N., Turnbull, B. J., and He, F. X. (2015). Assessing Readiness for Self-Directed Learning within A Non-Traditional Nursing Cohort. *Nurse Education Today*, 35, e1–e7.
17. van den Heuvel, M., Ma, J., Borkhoff, C. M., Koroshegyi, C., Dai, D., Parkin, P. C., Jonathon Maguire, L., J., and Birken, C. S. (2019). Mobile media device use is associated with expressive language delay in 18-month-old children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 40(2), 99–104. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000630>
18. Wandler, J., and Imbriale, W. (2017). Promoting College Student Self-Regulation in Online Learning Environments. *Online Learning*. 21. [10.24059/olj.v21i2.881](https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.881).
19. Yang Q., Li C. J., and Yan Y. J. (2014). Impacting factors on university students' E-learning adoption intention based on UTAUT model. *Sci. Technol. Industry*, 6, 68/73.
20. Yot-Domínguez, C., and Marcelo, C. (2017). University students' self-regulated learning using digital technologies. *Int J Educ Technol High Educ*. 14, (38). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>
21. Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
22. Zhu, Linda & Au, Wing & Yates, Greg. (2016). University students' self-control and self-regulated learning in a blended course. *The Internet and Higher Education*.30. [10.1016/j.iheduc.2016.04.001](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.04.001).

Željko Mladenovic

SELF-REGULATED LEARNING IN A DIGITAL ENVIRONMENT
IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary

Digital learning can have advantages for development of self-regulated learning in school-aged and older children; however digitalization can have harmful consequences when it comes to preschool children. The use of digital technologies in the preschool period has questionable and disputed impacts, so it is better to delay and not rush its usage until its scope and effects are examined. It is necessary to develop psychological functions and processes in preschool children as best as possible, and not to include new means, just for the sake of fulfilling the imperatives of modernity. Strategies and the ability of self-regulated learning are a prerequisite for the use of digital technologies in learning, not the other way around, or these is possible only to a certain degree. It is not necessary to wait for formal school learning and teaching to begin, in order to develop self-regulated learning, some strategies and functions needed for the development of self-regulated learning can be encouraged and developed in the preschool period, and there are many known and good ways for this, which do not imply the usage of digital technology.

Keywords: self-regulated learning, self-regulation, metacognition, digital environment.

Александра Јанковић¹

373.21

Часлав Стоиљковић¹

364.63-027.553-053.4

Академија струковних студија Јужна Србија - Лесковац,
Одсек Висока школа за васпитаче, Бујановац

УЛОГА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ У ЗАШТИТИ ДЕТЕТА ОД НАСИЉА У ПОРОДИЦИ

Анстракт: Породица као основна друштвена група има велики значај за развој појединца и друштва у целини. Иако је једна од основних функција породице њена заштитна функција, често управо у породици долази до кршења основних људских права њених чланова. Деца спадају у нарочито осетљиву групу и законска обавеза је свих чланова друштва да у случају сазнања или сумње заштите децу од насиља. Од појединих институција очекује се да имају кључну улогу у заштити деце од насиља. У те институције спадају полиција, тужилаштво, центри за социјални рад, јавне установе (домови здравља, школе и предшколске установе). У раду се применом нормативног метода анализирају прописи који регулишу обавезу поступања запослених у васпитно-образовним установама у случајевима сазнања или сумње да је дете жртва насиља у породици. Осим анализе прописа у раду се користе подаци појединих установа и невладиних организација који ће нам омогућити приказ података о насиљу над децом у породици у Републици Србији и њихову анализу, и то: 1) број пријава за породично насиље за период од 2011. до 2020. године и проценат случајева породичног насиља у коме су жртве била деца; 2) податке о томе у ком проценту су јавне установе (школе, предшколске установе) у 2020. години поднеле пријаву центрима за социјални рад о постојању породичног насиља над децом, у односу на укупан број пријава; 3) податке о врстама насиља над децом у породици у 2020. години.

Кључне речи: деца, насиље у породици, васпитно-образовне установе, предшколске установе.

Увод

Породица је основна ћелија сваког друштва и као таква утиче не само на правилан развој појединца већ и на развој друштва у целини. „Нажалост, разумевање и узајамно поштовање нису присутни у свакој породици, па неретко долази до поремећених односа унутар ње” (Матијашевић-Обрадовић, Ј., & Стефановић, Н, 2017: 14). Породица у Републици Србији ужива посебну заштиту која се гарантује Уставом Републике Србије (члан 66. став 1). и Породичним законом (члан 2. став 1. и члан 5. став 2.). Као *lex specialis* Закон о спречавању

¹ aleksandra.j78@gmail.com

¹ stcaslav@gmail.com

насиља у породици донет је 2016. године, а примењује се од 01. јуна 2017. године у циљу спречавања породичног насиља и пружања благовремене подршке и заштите жртвама породичног насиља. У Републици Србији породица ужива кривичноправну заштиту, која је први пут уведена Кривичним законом из 2002. године (Krstinić, D., & Vasiljković, J., 2019: 68), а пре прописивања истог као посебног кривичног дела, жртве породичног насиља уживале су заштиту кроз примену чланова Кривичног закона који су санкционисали лаку или тешку телесну повреду или применом Закона о јавном реду и миру (Марковић, 2015: 5). Осим кривичноправне заштите у нашем правном систему жртве породичног насиља уживају и породичноправну заштиту.

Право детета на заштиту од свих облика насиља представља једно од основних права детета (Национална стратегија за превенцију и заштиту деце од насиља, стр. 1). Према подацима Републичког завода за социјалну заштиту у Републици Србији из године у годину бележи се константан пораст породичног насиља. Ако упоредимо податке за последњих десет година видећемо да је у 2011. години број пријава за породично насиље износио 8.555. а у 2020. години 36.656, што је пораст за +328,5% (Пунолетни корисници у систему социјалне заштите, 2020: 19). Мањи број пријава за насиље у породици у прошлости не значи да је претходних година било мање случајева насиља у породици, исти могу значити да је данас развијенија свест о забрањености и кажњивости насиља у породици и потреби јавне реакције на исто.

Од укупног броја пријава за породично насиље 36.656 у 2020. години деца су била непосредне жртве насиља у 8.365 случајева – 22,8%. Подаци се односе само на случајеве у којима су деца била непосредно жртве насиља, али не треба занемарити чињеницу да су деца жртве насиља и када присуствују сценама насиља у породици које неко од чланова спроводи над његовим родитељем или

Извор: Републички завод за социјалну заштиту





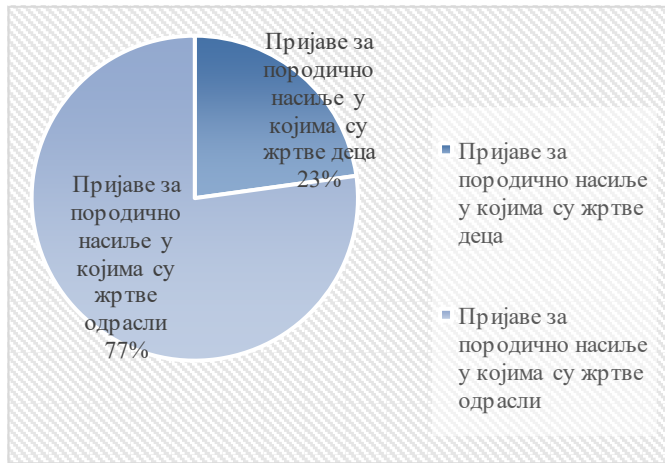
Извор: Извештај о раду ЦСР, 2020

другим чланом породице. „Истраживање спроведено међу женама које су доживеле насиље у породици је показало да су деца сведоци насиља у три четвртине случајева” (Ignjatović, 2015, према UNICEF Србија, 2017: 8).

Најчешћи облици породичног насиља над децом

Породичним законом Републике Србије породично насиље је дефинисано као свако понашање којим један члан породице угрожава „телесни интегритет, душевно здравље или спокојство другог члана породице” (члан 197 став 1). Када говоримо о насиљу над децом као насиље се дефинишу „сви облици насиља, злостављања, злоупотреба или занемаривања деце, којима се угрожавају или нарушавају физички, психички и морални интегритет личности детета...” (Општи протокол за заштиту деце од насиља, 2022).

Према подацима Републичког завода за социјалну заштиту о случајевима насиља у породици над децом, посматрано са аспекта врсте насиља деца су најчешће жртве емоционалног насиља и то у 40% случајева од укупног броја пријава, затим следи занемаривање и немарно поступање и то у 32% случајева, физичко насиље у 25% случајева, сексуално насиље у 2% и експлоатација деце у мање од 1% случајева (Пунолетни у систему социјалне заштите 2020: 22).



Извор: Републички завод за социјалну заштиту, 2020.

Улога предшколске установе у заштити детета од насиља у породици

Законска је обавеза свакога, а посебно је наглашена обавеза за државне органе и установе да пријаве полицији или јавном тужиоцу свако сазнање о насиљу у породици или непосредној опасности од насиља у породици (члан 13. Закона о спречавању насиља у породици). У Републици Србији највећи број пријава за насиље у породици у 2020. години поднето је од стране полиције и то у 72,7%, затим суд/тужилаштво са 9,1%, жртва породичног насиља 6,3%, други члан домаћинства 4,6%, јавна установа (школа, дом здравља, вртић) 2,3% (Извештај о раду ЦСР 2020: 24).

Васпитно-образовне установе имају кључну улогу у заштити деце од свих облика насиља и један од приоритета васпитно-образовног рада је превенција насиља, злостављања и занемаривања деце (Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље и, злостављање и занемаривање). Чињеница да деца као нарочито осетљива категорија у најранијем узрасту највећи део времена проводе у породици и предшколској установи нужно намеће велику одговорност и обавезу васпитача да благовремено препознају знаке насиља над децом и предузму адекватне мере у циљу њихове заштите. „Васпитачи су, поред прикупљања општих података о детету, у прилици и да дете посматрају и уоче почетне знаке злостављања” (Žegarac i sar., 2001, према Pavlov, 2018: 33).

У складу са улогом запослених у васпитно-образовним установама у заштити деце од насиља донет је велики број аката који регулишу поступање запослених у васпитно-образовним установама у случајевима постојања сумње

да је дете жртва насиља (Посебан протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, Општи протокол за заштиту деце од насиља...). У документима се истиче улога запослених у васпитно-образовним установама да заштите децу од свих облика насиља, без обзира где се насиље врши.

Један од предуслова благовремене и адекватне превенције и реакције предшколске установе у заштити детета од насиља су и компетенције васпитача. У складу са тим Годишњим програм за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања, који васпитно-образовне установе усвајају сваке године, предвиђен је и план стручног усавршавања запослених у циљу унапређења компетенција васпитача потребних за препознавање и реаговање на насиље над децом (Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље и, злостављање и занемаривање). За успешно откривање случајева насиља значајна је и спремност деце да се повере својим васпитачима. Поверење деце у васпитаче зависиће од атмосфере која се негује у предшколској установи. Једна од основних компетенција васпитача је да са децом изграде однос заснован на поверењу (Pavlov, 2018: 32). Однос поверења између васпитача и детета од пресудног је значаја да се дете обрати васпитачу у случају потребе. „Истраживање је показало да би се скоро 2/3 испитане деце прво обратило васпитачу за помоћ у насилној ситуацији” (Grižak, 2018: 9).

Закључак

На основу анализе важећих прописа којима се регулише заштита деце од породичног насиља у Републици Србији можемо закључити да је адекватна нормативна регулатива која регулише поступање надлежних у случају насиља у породици, као и кривичноправна и породичноправна заштита за жртве породичног насиља. Можемо закључити да кључну улогу у заштити деце од насиља имају запослени у васпитно образовном систему и у складу са тим донет је велики број аката који регулишу поступање запослених у васпитно-образовним установама у циљу превенције и предузимање мера у случајевима насиља над децом. Са друге стране и поред адекватне нормативне регулативе и даље у пракси имамо фаталне последице породичног насиља над децом. Стиче се утисак да у пракси често изостаје благовремена реакција установа задужених за бригу о деци и у складу са тим неопходно је у наредном периоду више пажње посветити унапређењу компетенција васпитача предшколских установа потребних за благовремено препознавања знакова породичног насиља над дететом и благовремене заштите детета, и то како кроз стицања знања на основним студијама, тако и касније кроз усавршавање на тему заштите детета од породичног насиља.

Литература

1. Grijak, Đ. (2018). *Rezilijentnost predškolske dece*. U: Prepoznavanje nasilnog ponašanja kao osnova primarne prevencije nasilja u predškolskom uzrastu. (str. 9-30). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi. https://www.researchgate.net/publication/330041598_Prepoznavanje_nasilnog_ponasanja_kao_osnova_primarne_prevencije_nasilja_u_predskolskom_uzrastu.
2. Закон о кривичном поступку, Сл. гласник РС, бр. 72/2011, 101/2011, 121/2012, 32/2013, 45/2013, 55/2014, 35/2019, 27/2021 – одлука УС и 62/2021 - одлука УС.
3. Закон о спречавању насиља у породици, Сл. гласник РС, бр. 94/2016 и 10/2023 -др. закон.
4. Извештај о раду центара за социјални рад за 2020. годину. Републички завод за социјалну заштиту. <http://www.zavodsz.gov.rs/media/2159/izvestaj-o-radu-csr-2020.pdf>.
5. Krstinić, D., & Vasiljković, J. (2019). Oblici nasilja u porodici. *Pravo - teorija i praksa*, 36(7-9), 67-81. <https://doi.org/10.5937/ptp1907067K>
6. Марковић, С. (2015). *Улога полиције у откривању и доказивању насиља у породици*. Докторска дисертација. Правни факултет Универзитета у Београду.
7. Matijašević-Obradović, J., & Stefanović, N. (2017). *Nasilje u porodici u svetlu Porodičnog zakona, Krivičnog zakonika i Zakona o sprečavanju nasilja u porodici*. *Pravo - teorija i praksa*, 34(4-6), 13-28. <https://doi.org/10.5937/ptp1706013M>
8. Национална стратегија за превенцију и заштиту деце од насиља, Службени гласник РС, број 122 од 30. децембра 2008.
9. Општи протокол за заштиту деце од насиља (2022). Влада Републике Србије, на седници одржаној 10. фебруара 2022. године.
10. Pavlov, S. (2018). *Vaspitač i zlostavljano dete*. U: Prepoznavanje nasilnog ponašanja kao osnova primarne prevencije nasilja u predškolskom uzrastu. (str.31-80). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
11. Породични закон, Сл. гласник РС, бр. 18/2005, 72/2011 - др. закон и 6/2015.
12. Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље и, злостављање и занемаривање, Сл. гласник, бр. 46/2019 и 104/2020.
13. Пунолетни корисници у систему социјалне заштите (2020). Републички завод за социјалну заштиту. www.zavodsz.gov.rs/media/2163/punoletni-u-sistemu-socijalne-zastite-u-2020.pdf.
13. UNICEF Srbija (2017). *Nasilje prema deci u Srbiji. Determinante, faktori i intervencije. Nacionalni izveštaj*. <https://www.unicef.org/serbia/media/2766/file/Nasilje%20prema%20deci%20u%20Srbiji.pdf>
14. Устав Републике Србије, Службени гласник РС, бр. 98/2006 и 115/2021.

Aleksandra Janković
Časlav Stoiljković

THE ROLE OF THE PRESCHOOL INSTITUTION IN PROTECTING CHILDREN FROM VIOLENCE IN THE FAMILY

Summary

The family, as a basic social group, has great importance for the development of the individual and society as a whole. Although one of the basic functions of the family is its protective function, it is often in the family that the fundamental human rights of its members are violated. Children belong to a particularly sensitive group, and it is the legal obligation of all members of society to protect children from violence in case of knowledge or suspicion. Certain institutions are expected to play a key role in protecting children from violence. Those institutions included the police, prosecutor's office, centers for social work, and public institutions (health centers, schools, and preschool institutions). In the paper, applying the normative method, regulations are analyzed that regulate the obligation of employees in educational institutions to act in cases of knowledge or suspicion that a child is a victim of domestic violence. In addition to the analysis of regulations, the paper uses data from certain institutions and non-governmental organizations that will enable us to display data on domestic violence against children in the Republic of Serbia and their analysis, namely: 1) the number of reports of domestic violence for the period from 2011 to 2020. Years and the percentage of cases of domestic violence in which the victims were children; 2) data on the percentage of public institutions (schools, preschool institutions) in 2020 that reported the existence of domestic violence against children to centers for social work, in relation to the total number of reports; 3) data on types of violence against children in the family in 2020.

Keywords: children, domestic violence, educational institutions, preschool institutions.

Мира Јовановић
Сања Вулетих
Академија струковних студија
Шабац

159.923.5-053.4(497.11)

ДЕЧЈИ ВРТИЋ ЗАЈЕДНИЦА КОЈА УЧИ И ПОВЕЗАНОСТ СА ДРУШТВЕНОМ СРЕДИНОМ

Апстракт: Дечји вртић у савременом друштву има значајну улогу у одрастању детета и препознат је као важан чинилац у заједници. Подстицајно окружење у дечјем вртићу, заједници која учи, одређује смер дететовог размишљања и кретања, усмерава пут његовог учења и развоја. Циљ истраживања спроведеног на пригодном узорку од 31 испитаника запосленог у предшколским установама Колубарског округа био је испитати њихово мишљење о значају подстицајног окружења дечјег вртића и повезивања са друштвеном средином коју чине различите институције и организације. За потребе истраживања коришћена је дескриптивна метода, техника скалирања и скала процене као инструмент. Добијени резултати показују да испитаници опажају висок степен сарадње са другим предшколским установама у окружењу и установама културе, али и недостатак неопходне сарадње са организацијама из других области. Испитаници, такође, наглашавају кључну улогу васпитача у унапређивању партнерских односа са родитељима, тимски приступ у развијању сарадничких односа кроз допринос у заједници која учи, учесницима васпитно–образовног процеса и свим њеним члановима.

Кључне речи: заједница која учи, подстицајно окружење, партнерство, предшколско дете.

Увод

Предшколске установе су усмерене на потребе савремене породице и оптимални развој детета. Излазећи у сусрет потребама и интересовањима деце предшколског узраста ове установе доприносе целокупном развоју и постизању подршке добробити деце. На тај начин предшколске установе постају важно место у одрастању детета и препознате су као важан васпитни фактор у заједници.

Квалитетан вртић осмишљен у заједницу која учи децу припрема за целовиту улогу у животу, а не само за школу. У сваком вртићу заједници која учи подстицајно окружење одређује смер дечјег размишљања и кретања, осветљава пут учења детета. У креирању вртићког окружења треба поћи од природе учења детета. Окружење мора бити садржајно и подстицајно. Улога васпитача у активностима, пројектима, избору материјала и подстицаја, усмерена је на уважавање и подржавање иницијативе и интересовања деце.

Васпитач подстиче децу на стварање, креирање и учење, те тиме омогућава развој дететових потенцијала. За васпитача као професионалца важно је иницијално образовање, професионално усавршавање, те његове личне вредности и ставови, све ово отвориће пут ка истраживању и рефлексiji васпитне праксе. Тако ће васпитачи истражити, документовати, разумети и мењати своју васпитну праксу. У заједници која учи сви делови установе и васпитно-образовне праксе повезани су, тако и вођење установе постаје важан сегмент који ће утицати на начине учења деце и свих учесника васпитно-образовног процеса. Савремено вођење установе у заједници која учи постаје нови изазов за директора као педагошког руководиоца, стручне сараднике и саме васпитаче. Сви учесници васпитно-образовног процеса морају унапређивати партнерство са родитељима, градити тимски приступ, развијати сарадничке односе и учење што ће дати велики допринос у заједници која учи, а тиме и свим њеним члановима.

Вртић заједница која учи

Вртић заједница која учи подразумева континуирани развој вртића, мењање и надограђивање теорија које руководе праксом, те стално промишљање и изградњу квалитета те праксе. Према мишљењу Слуњски (2008), изграђивање васпитне праксе изазован је процес који се одвија у вртићу путем посматрања и повезивања. Наведени приступ пракси сматра се вредним и доприноси развоју квалитету установе, зато што квалитет мора бити развојни и променљив. Иста ауторка указује да је васпитна пракса жива и склона променама, развија се и расте. На стварање промена у васпитној пракси утиче васпитач и сви учесници васпитно-образовног процеса.

Rinaldi (2006) истиче да је вртић живи организам који пулсира, мења се, трансформише, расте и сазрева. Васпитач препознаје и интервенише у просторно-материјалним условима, окружењу, нематеријалним условима (комуникацији с децом и осталим учесницима васпитно-образовног процеса, успостављањем сарадничких односа, организације времена и остало) вртићима, повезивањем стручњака и отвореност према заједници.

Према мишљењу Љубетић (2009), дечји вртић је заједница која учи уколико се у тој заједници деца могу слободно кретати унутар простора вртића и комуницирати с вршњацима и васпитачима, имају доступност свих материјала, баве се активностима слободно без осврта на васпитаче... Уколико је простор већ при уласку готово стерилан, ормари затворени како деца не би нешто оштетили, а захтеви према деци нереални (мирно седење за столом, одрађивање активности без прљања, рад у тишини...) простор тада не представља идеално окружење за децу. Ова ауторка истиче да простор у којем деца и одрасли живе и уче мора бити обликован тако да омогућује и подстиче активно конструсање знања, односно учење чињењем. По њеном мишљењу квалитетно, примерено, подстицајно, организовано, флексибилно и динамично окружење у просторима дечјег вртића биће подстицајно не само за децу, већ и одрасле, који су у истом

колективу, на учење пружајући им увид у дечје сналажење у разноврсним активностима.

Учење у контексту вртића као заједнице која учи остварује се у међуделовањем с другима стога је и васпитач кључан у процесу учења (Senge i dr., 2003). Иста ауторка наводи како нека истраживања која показују да је више образовање васпитача директно повезано с вишом нивоом дечје социјалне компетентности, као и с бољом и стимулирајућом организацијом простора (нпр. уредност, сигурност и структурираност физичког окружења и могућност интеракције с разноврсним играчкама и материјалима повезани су с већом дечјом компетентношћу).

Ако васпитачи виде децу као бића која су интелигентна, компетентна и која уче чинећи, онда ће бити посматрачи и подржати начин како дете доживљава свет око себе. Ако одрасли сматрају да је дете некомпетентно и да не може само одабрати начине игре, да га треба заштитити, окружење ће бити неподстицајно и усмерено на контролу. У вртићу заједници која учи задатак свих учесника васпитно-образовног процеса је промишљање о својој пракси, те свест и препознавање слабости васпитне праксе и проналажење начина за њено унапређење.

Васпитач и партнерски однос са родитељима у контексту нових Основа “Године узлета”

У савременој предшколској педагогији васпитно-образовна институција не схвата се као место потпуно одвојено од породичног живота, које деца похађају у одређеним временским интервалима да би учила, нити се учење везује искључиво за њу. Према новим *Основама програма предшколског васпитања и образовања (Године узлета)*, партнерство вртића са породицом се гради кроз:

- узајамно поверење и поштовање,
- познавање, емпатију, осетљивост и уважавање перспективе друге стране,
- сталну отворену комуникацију и дијалог,
- узајамно препознавање и уважавање јединственог доприноса и снага сваке стране,
- заједничко доношење одлука и спремност на компромисе и промене.

Родитељи треба да упознају циљеве, садржаје и начине рада у установи, читавау њену организацију, а васпитач породичне услове у којима дете одраста, васпитне ставове родитеља и њихове могућности да допринесу остваривању задатака установе. Потребно је да се између васпитача и родитеља развије поверење и спремност за сарадњу, међусобно уважавање и подржавање, као и свест да је квалитет њиховог односа у интересу детета о чијем се развоју и учењу старају.

Треба користити разноврсне облике међусобног повезивања и информисања о детету у родитељском дому и установи, уз размену података о његовом развоју значајних и за васпитаче и за родитеље. За ово су нарочито

погодне кућне посете и разговори са члановима породице, а у установи кутак за родитеље у којима се може наћи низ обавештења о текућим активностима, јеловнику, приредбама које се припремају, занимљивим идејама за сарадњу и сл.

Установа треба да постане центар за размену педагошких, медицинских, дијететских и других искустава између васпитача и родитеља, прилика да родитељи упознају боље и објективније своју децу у посебним условима, поредећи их са вршњацима, и међусобно помогну једни другима у решавању васпитних проблема (Рангелов – Јусовић, 2007: 158).

Од успешне сарадње вртића и породице, сви учесници васпитно-образовног процеса могу имати користи. За дете се ова добробит огледа у континуитету породичног и институционалног васпитања, као и у лакшој адаптацији и бољем прихватању вртића. Родитељи упознају своје дете ван породичног контекста и усавршавају своје родитељске вештине. Успешна сарадња са родитељима, подстиче професионалне компетенције васпитача, доприноси бољем упознавању детета па самим тим и функционалнијем планирању рада. Васпитачи добијају већу подршку и уважавање од стране родитеља.

Укључивање родитеља и локалне заједнице у дечји вртић као место безбедног окружења

Важан део дететовог света чине одрасли. Они су ту да створе безбедно и предвидљиво окружење у којем се дете осећа задовољно, сигурно и уважено. Осетљивошћу на потребе детета, уважавањем његовог мишљења и идеја и укључивањем детета у све оно што је њему важно и тиче се његовог развоја је најбољи начин да подржимо његову добробит. Најважнији аспекти у Новим основама програма *Године узлета* су:

Квалитет односа

Дете остварује добробит кроз односе који се развијају са физичким окружењем, вршњацима и одраслима у реалним ситуацијама делања и представљају покретаче његовог развоја и учења.

Значај простора

Простор постаје инспиративно и провокативно окружење у којем се деца играју, истражују, сарађују и уче. Он је неодвојив део програмске концепције и због тога васпитач треба да посвећују пажњу његовом сталном развијању, обогаћивању и осмишљавању.

Учење кроз истраживање и игру

У односима са васпитачима и вршњацима кроз игру и животне ситуације, дете се подстиче да истражује, промишља, испробава, пита и активно учествује у свом учењу и развоју.

Сарадња породице и локалне заједнице

Сарадња са породицом се заснива на узајамној подршци која се остварује кроз повезивање, успостављање поверење, дијалога и сарадње. Вртић као део локалне заједнице, активно учествује, сарађује и доприноси у активностима од заједничког интереса.

Према мишљењу Павловић Бренеселовић и Крњаја (2017), у оквиру Програма предшколског васпитања *Године узлета* подстиче се:

1. повезивање три димензије кроз које дете учи (добробит, делање, односи) – пројектно учење је холистичко, ослања се на добробит детета и има функцију подршке добробити; пројектно учење подразумева прожимање игре и учења, а свака ситуација се поштује као ситуација учења; у учењу се посебно подржава интеракција између деце, као и деце и одраслих, уз уважавање других и њихових идеја и перспектива, чиме се обликује однос детета према себи, учењу и животном окружењу

2. целовитост искуства у учењу – повезивање личног искуства, сопственог односа према неком питању, размена идеја и разумевање са другима, практиковање у животном окружењу; пројектно учење увек омогућава истовремено:

а. више начина ангажовања (игра, посматрање, експериментисање, практиковање, замишљање, акције, испробавање, животно-практичне ситуације итд.);

б. више различитих начина изражавања идеја и претпоставки (покрет, звук, модел, цртеж, говор итд.);

в. више извора учења (сензорна искуства, књиге сликовнице, предмети за свакодневну употребу, други људи, уметнички производи, информационо-комуникационе технологије итд.);

3. продубљено разумевање једног појма или теме кроз повезивање различитих перспектива, у различитим контекстима и на различите начине; питања која деца постављају и њихово настојање да нешто открију и истраже увек превазилазе границе једне одвојене области учења; пројектно учење увек подразумева виши ниво формулисања и разумевања проблема – то значи учење кроз различитости, комплексност и стварање нових синтеза, чиме се превазилазе тривијалност и симплификација у учењу.

Методолошки део рада

Циљ истраживања спроведеног на пригодном узорку од 31 испитаника запосленог у предшколским установама Колубарског округа био је испитати њихово мишљење о значају подстицајног окружења дечјег вртића и повезивања са друштвеном средином коју чине различите институције и организације

Задаци истраживања

1. Утврдити колико су васпитачи и родитељи упознати са значајем њихове активне улоге у вртићу заједнице која учи.

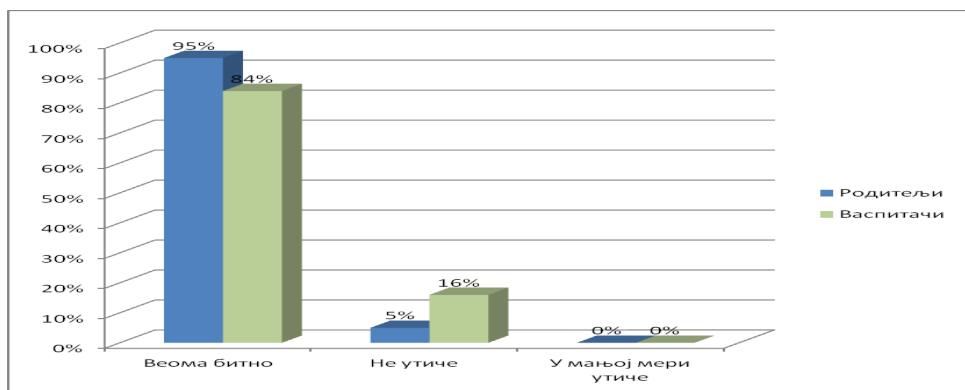
2. Испитати мишљење васпитача о кључним улогама у унапређивању партнерских односа са родитељима у контексту нових Основа *Године узлета*.

3. Испитати мишљење васпитача о компетенцијама за тимски приступ у развијању партнерских односа кроз допринос у заједници која учи.

У истраживању је коришћен квантитивни приступ. За потребе истраживања коришћена је дескриптивна метода, техника скалирања и скала процене као инструмент.

Резултати истраживања и дискусија података

Први истраживачки задатак у нашем истраживању односио се на утврђивању мишљења васпитача и родитеља о значају њихове активне улоге у вртићу заједници која учи. Једно од питања које смо поставили васпитачима и родитељима у истраживању се односило на мишљење о значају њихове активне улоге у вртићу заједници која учи на развој детета и квалитет васпитно-образовног рада.



Графикон 1. Утицај активне улоге васпитача у вртићу заједници која учи на развој детета и бољи квалитет васпитно-образовног рада

Добијени одговори нам показују да 95% родитеља и 84% васпитача истичу значај утицаја активне улоге васпитача у вртићу заједници која учи на развој детета и квалитет васпитно-образовног рада.

У вези са другим истраживачким задатком васпитачи наводе да креирање и осмишљавање нове понуде у предшколским установама у контексту нових Основа *Године узлета* поставља изазов, али и отвара нове могућности у домену партнерства са породицом. Истраживања и студије пружају доказе да је партнерство између родитеља и заједнице од круцијалне важности за квалитетан васпитно-образовни рад у предшколској установи. На основу мишљења васпитача, родитељи и заједница добијају прилику да учествују у активностима везаним за учење и одрастање деце.

Позивањем родитеља да учествују у пројектима, да заједно деле, креира се простор за двосмерни дијалог, граде се демократски односи. Почетни импулс свакако креће од предшколске установе, у смислу креирања контекста у коме ће заједно са родитељима дискутовати, промишљати и реализовати активности и иницијативе усмерене на остваривање подстицајних услова за одрастање деце. Узајамно поверење, као темељ партнерства, гради се од самог почетка, у првим сусретима са родитељима. Улога васпитача по мишљењу већине испитаника више није да подучава децу на основу аспеката развоја или издвојеним садржајима, већ да проналази идеје и промишља заједно са децом о могућим начинима истраживања питања које децу интересују.

Трећи истраживачки задатак се односио на испитивање мишљења васпитача о компетенцијама за тимски приступ у развијању партнерских односа кроз допринос у заједници која учи. Васпитачи сматрају да рад у мањим групама и тимски рад са родитељима доприноси квалитетнијој сарадњи, реализацији већег броја активности, квалитетнијој размени информација. Тимски рад, уважавање потреба родитеља, свакодневно коришћење савремених медија у комуникацији доприносе неговању партнерског односа и промишљању о питањима која обухватају васпитно-образовни рад са децом.

Закључак

Предшколско васпитање и образовање као прва степенница и темељ васпитно-образовног система последњих година преузима значајну улогу у савременом друштву. Нова слика о детету подразумева нови однос према предшколској установи. Долази се до сазнања о осетљивости и значају раног узраста за целокупан развој детета. У заједници која учи учење је целоживотни процес који постаје потреба васпитача и свих учесника васпитног процеса. Детету предшколског узраста у вртићу заједници која учи, васпитачи подржавају дететов развој постављањем темеља за целоживотно учење, као и повезивање са породицом, школом и локалном заједницом.

Добијени резултати показују да испитаници опажају висок степен сарадње са другим предшколским установама у окружењу и установама културе, али и недостатак неопходне сарадње са организацијама из других области. Испитаници, такође, наглашавају кључну улогу васпитача у унапређивању партнерских односа са родитељима, тимски приступ у развијању сарадничких односа кроз допринос у заједници која учи, учесницима васпитно-образовног процеса и свим њеним члановима. Овим истраживањем може се закључити да васпитачи поседују компетенције за успешне и квалитетне партнерске односе са родитељима те да међусобно сарађују у васпитању и образовању детета.

Литература

1. *Године узлета*: основе програма предшколског васпитања и образовања (2019). Београд: Просветни преглед; Министарство просвете, науке и технолошког развоја

2. Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2017). Kaleidoskop: projektni pristup učenju. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
3. Ljubetić M. (2009) *Vrtić po mjeri djeteta*, Školske novine, Zagreb.
4. Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. New York: Routledge.
5. Senge, P., Kleiner, A., i dr. (2003.): Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija. Zagreb: Mozaik knjiga.
6. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media.

Mira Jovanović
Sanja Vuletić

KINDERGARTEN AS A LEARNING COMMUNITY AND CONNECTION WITH THE SOCIAL ENVIRONMENT

Summary

Kindergarten in modern society has a significant role in child's growing up and is recognized as an important factor in the community. Stimulating environment in the kindergarten as a learning community, determines the direction of the child's thinking and movement, directs the path of his learning and development. The aim of the research conducted on a convenient sample of 31 respondents employed in preschool institutions of the Kolubara district was to examine their opinion on the importance of supportive kindergarten community and the connection with the social environment consisting of different institutions and organizations. For research purposes descriptive method, scaling technique and assessment scale were used as an instrument. The obtained results show that the respondents perceive a high degree of cooperation with other preschool institutions in the environment and cultural institutions, but also the lack of necessary cooperation with organizations from other fields. The respondents also emphasize the key role of kindergarten teachers in the improvement of partnership relations with parents, a team approach in developing collaborative relationships through contribution to the learning community, to the participants of the educational process and to all its members.

Key words: learning community, supportive environment, partnership, preschool child.

Вукица Павловић¹
ПУ „Перка Вићентијевић“, Обреновац
Дијана Брусин¹
ПУ „Пава Сударски“, Нови Бечеј

373.2.012
37.013.2

СТРАТЕГИЈЕ ВАСПИТАЧА У ГРАЂЕЊУ КУЛТУРЕ ВРТИЋА

Анстракт: Култура установе постоји колико и сама установа и чини њен неодвојиви део. Култура вртића није статичан појам, повезана је са друштвеним и личним променама и у сталној је интеракцији са онима који је стварају и са онима на које утиче. Зачетници културе вртића јесу практичари који у њему раде, они је надограђују и мењају, а на том путу им се придружују и све остале структуре укључене у процес живота вртића. Имплементирање Програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета* у вртићима Републике Србије за собом отвара питање да ли се практичари суштински баве савременом парадигмом из које проистиче слика о детету или формално задовољавају очекивања, ослањајући се на имплицитну педагогију, тј. на лична уверења о дечијим компетенцијама. Практичари као ствараоци културе вртића могу се током процеса суочавати са различитим тешкоћама изазваним спољашњим околностима. То је најчешће недостатак материјалних средстава или друге социјалне препреке. Међутим, озбиљна препрека за увођење и ширење промена представља лично неангажовање у смеру развијања квалитета предшколског васпитања и образовања. Предмет истраживања нашег рада су стратегије васпитача које примењују код рутине обедовања, културе успостављања правила у вртићу и планиране ситуације учења. Истраживањем желимо да установимо колико је концепција предшколског васпитања и образовања *Године узлета* видљива у реалном програму вртића.

Кључне речи: култура вртића, савремена парадигма, рутине, стратегије.

Увод

Промишљајући о стратегијама у раду, садржајима које користимо, чиниоцима процеса, личним вештинама, креативности, рефлексiji и саморефлексiji, увиђамо да на основу културе вртића чине односи које градим.

¹ seka.vukica@gmail.com

¹ dijanabrusin@gmail.com

Култура вртића у ширем смислу обухвата и утиче на међусобне односе запослених у непосредном раду са децом, њихово стручно усавршавање, партнерство са породицом, интеракцију са одраслима из колектива, сарадњу са ужом и широм заједницом. Први у низу одраслих у предшколској установи који директно учествују у креирање програма рада, подржавајући добробит детета и градећи суштину културе вртића су васпитачи. У остваривању добробит за дете и грађењу подржавајуће културе потребно је да се сви актери васпитно-образовног процеса осећају добро, уважено, моћно и вредно. Примењујући рефлексивни осврт као саставни део квалитетне праксе, наилазимо на питања која сматрамо важним показатељима подржавајуће културе вртића. Раду ће бити усмерен на анализу истраживања које се односи на рутине у оквиру ритма дана (обедовање), успостављање правила понашања у групи и планиране ситуације учења.

Ширење промене или имплицитна педагогија

Применом Нових основа практичари долазе у прилику да преиспитују културу вртића. Суочавају се са променом перспективе којом гледају на исту. Сам процес није заснован на пласирању готових одговора и решења, већ на активном учешћу и сталном преиспитивању. На примерима из праксе илустроваћемо како нам промишљање о наведеним питањима може дати ширу слику реалног програма који се дешава у вртићу. Говоримо о ситуацији припреме за почетак радне године.

1. У првом примеру васпитач је припремајући инспиративно физичко окружење и размишљајући о очекиваним обрасцима понашања деце преузео слике са интернета које илуструју правила понашања и изложио их. Правила су окачена на видном месту, доступна дечијем погледу.

2. У другом примеру васпитач је припремио инспиративну физичку средину у којој је посматрао децу какве односе успостављају са вршњацима и одраслима, шта раде, чиме се баве, шта их заокупљује дуже време, чему се враћају. Уочава какви се односи граде и заједно са децом промишља како би заједно могли да превазиђу проблеме који се јављају, те пита децу како да их реше. Дијалогом договарају правила, тачно дефинишу последице ако се не поштују инсистирајући на одговорности деце и одраслих за своје поступке. Заједнички их сликовно приказују и одређују где ће их истакнути да буду видљива и за све друге који ће боравити у њиховом простору.

Како различите перспективе гледања на неписана правила утичу на односе међу запосленима и према деци, покушаћемо да илуструјемо примером из праксе. Рутину коју сви примењујемо, било да радимо у целодневном или четворочасовном програму јесте обедовање. Има ли ова рутина своја неписана правила? На кога се односе? Како се осећају учесници ове рутине? Да ли неписана правила која се примењују подстичу дечје осамостаљивање, укључују ли процес учења, подржавају ли нову парадигму? Одговоре ћемо добити уколико посматрамо два примера из праксе:

- У првој предшколској групи сервирка или васпитач послужује спремљен доручак, брише столове, деца не користе прибор за јело (нож), сервирка распрема након obroка.

- У другој предшколској групи на иницијативу васпитача, деца одржавају хигијену столова, сама припремају доручак, користе ножеве, сипају напитке или воду, распремају за собом након obroка.

Гледано на приказане примере из праксе потпуно је оправдано посматрати бројна неписана правила из перспективе препреке или подстрека за имплементацију нове парадигме.

Савремена парадигма у *Годинама узлета* подржава интегрисано учење које је деци блиско, разумљиво и за које је права прилика да се у вртићу негује и развија. Приказаћемо пример планиране ситуације учења која подржава образовање кроз грађење односа који подстичу размену идеја и мишљења са вршњацима и одраслима, договарање и планирање, заједничко истраживање и преузимање друштвене одговорности.

Током пројекта *Андрамоље* деца и васпитачи су дошли на идеју да од старих, непотребних ствари направе новогодишње украсе. Међу материјалима су се нашле картонске и дрвене коцке. Планирајући заједнички рад, васпитач је предложио да деца опцртају коцку и креирају украс како би могли да испланирају какав материјал им је потребан за израду новогодишњих украса. Тако се развила дискусија о разликама између картонске и дрвене кутије и нацртаног приказа кутије.

Деца: *Кутија има оштре ћошкове. Коцкаста је. Личи на коцкицу за „Не љути се човече“. Не може да стоји на ћошку.*

Запажања за нацртан квадрат: *Нацртана кутија се не котрља. Ћошкови нису оштри, ни не могу да се ухвате. Могу, али се онда папир згужва.*

Васпитач развија дискусију: *Кутија је коцкаста, а какав је цртеж?*

Дете: *Кутија се зове коцка, онда је и цртеж коцка.*

Васпитач: *Да ли су исти кутија и цртеж?*

Дете: *Јесу.*

Васпитач: *Закотрљај цртеж.*

Дете: *Не може, јер је то нацртано на папиру.*

Деца покушавају да реше проблем котрљања цртежа тако што изрезују цртеж и покушавају да га закотрљају, опипавају нацртан врх, угао.... При том уочавају карактеристике (визуелно, тактилно, когнитивно) геометријског тела и геометријске слике долазећи до закључака.

Видљивост концепције предшколског васпитања и образовања Године узлета у реалном програму вртића

Промишљајући о култури вртића, међу практичарима је спроведена анкета о стратегијама које се примењују у успостављању рутине обедовања, успостављању правила понашања у вртићу и планираних ситуација учења.

Резултати анкете рађене на узорку од 109 васпитача са територије Републике Србије могу нас усмерити на препознавање ширења промене или примену имплицитне педагогије.

Највећи број испитаника спада у групу која има од 5-15 година радног искуства. У примену *Година узлета* 76,1% је ушло 2022.године, 14,7% од 2020 године их примењује, а остало се односи на практичаре који су примену *Година узлета* почели 2018. и 2019. Правила понашања у сарадњи са децом поставља 72,5% испитаника. Правила понашања се у највећем проценту (44,4%) постављају у првој недељи радне године, када деца крену у вртић. Затим се појављују одговори који кажу да се правила понашања постављају када се укаже потреба за тим (37%). У приказу правила понашања најчешће се користи цртеж детета (66,4%). Правила понашања приказана кроз реалне фотографије на којима се види приказ афирмативног понашања користи 54,7%. Приказ правила понашања кроз реалне фотографије деце из групе у којој се правило поставља, а представљају афирмативна понашања користи 39,3%.

Рутина обедовања посматрана у односу на веће проценте изгледа овако: деца учествују у послуживању оброка (69,8%); деца учествују у распремању после оброка (67,3%); у групи не постоје дежурни који су ангажовани током обеда у рањи сервирања и распремања (58,5%); самопослуживање се не примењује (67,3%); деца се радо укључују у животно практичне активности током обедовања (67,9%).

Резултати који нам говоре о планираним ситуацијама учења изгледају овако:

- планиране ситуације учења проистичу из игре (43,9%); радозналости деце (29%); током бављења неком темом изроне као прилика за учење (23,4%);
- за планиране ситуације учења потребна је припрема васпитача: да (33,3%); не (11,5%); дешавају се спонтано (55,2%).

Неписана правила понашања која постоје у групи најчешће су везана за рутине, облике понашања током игре или кретања, за показивање емоција, а било је васпитача који кажу да у њиховим групама не постоје неписана правила.

Закључак

Узимајући у обзир наведене примере из праксе сазнајемо како, колико и да ли односи који се граде између деце и одраслих подржавају персоналну, делатну и социјалну добробит детета. Слика о детету коју васпитач има у многоме дефинише да ли ће дете бити пасивни учесник онога што му је васпитач осмислио или ће активно са вршњацима и одраслима доприносити мењању света који га окружује. Резултати анкете говоре у прилог квантитативним и квалитативним променама праксе. Управо је спремност за преиспитивање један од кључних услова за мењање и развијање праксе и унапређивање културе вртића.

Литература

1. Документ (2019): *Основе програма предшколског васпитања и образовања Године узлета*. Просветни преглед, Београд.
2. Вујичић, Ј.(2016): *Курикулум и култура вртића: од имплементације до истаживања или обрнуто*. Факултет за одгој и образовање знаност, Пула.
3. Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић, Д. (2017): *Пројектни приступ учењу*. Калейдоскоп, Филозофски факултет, Београд.

Vukica Pavlović
Dijana Brusin

STRATEGIES OF EDUCATORS IN BUILDING KINDERGARTEN CULTURE

Summary

The culture of the institution exists as much as the institution itself and is an integral part of it. Kindergarten culture is not a static concept, it is connected with social and personal changes and it is in constant interaction with those who create it and with those who influence it. The founders of the kindergarten culture are the practitioners who work in it, they upgrade and change it, and on that path they are joined by all other structures involved in the process of kindergarten life. The implementation of the Preschool Education Program in the Kindergarten of the Republic of Serbia raises the question of whether practitioners are essentially dealing with the modern paradigm from which the image of the child emerges or formally meet expectations based on implicit pedagogy, ie personal beliefs about children's competencies. Practitioners as creators of kindergarten culture may face various difficulties caused by external circumstances during the process. This is most often a lack of material resources or other social barriers. However, a serious obstacle to the introduction and spread of change is personal non-involvement in the development of the quality preschool education. The subject of our research is the strategies of educators that they apply to the routine of eating, the culture of establishing rules in kindergarten and planned learning situations. Through research, we want to establish how visible the concept of preschool education of the Year of Rise is in the real kindergarten program.

Key words: kindergarten culture, modern paradigm, routines, strategies.

Предраг М. Јашовић

Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек васпитачких студија Алексинац

37.015.31:2

271.2-472

МЕТОДИЧКА ОБРАДА ПРИЧЕ *ВРАБАЦ И ЛАСТЕ* ЛАВА Н. ТОЛСТОЈА

Анстракт: У раду анализирамо кратку причу Лава Н. Толстоја *Врабац и ласте*. Поред тога што ову причу налазимо у читанкама, сматрамо је од изузетне важности јер пружа одличну грађу за методичко разумевање прозе и јасну дистинкцију између басне и приче. Поред тога, кроз методичку обраду указаћемо на нараторску структуру приче и значај наратора. Показаћемо да, у односу на претходне методичке интерпретације постоји могућност надрастања претходних интерпретација.

Кључне речи: проза, басна, прича, наратор, текст, читање.

Прича *Врабац и ласте* чини нам се изванредном као за више разреде тако и за предшколски узраст из најмање три разлога. Први разлог се тиче прозе као жанровског дискурса; други се односи на структурирање приповедног тока и стајне тачке приповедача и трећи се односи на стилску припадност ове приче. Ово нису једини разлози, јер се они могу набрајати посматрана са различитих аспеката, рецимо, социјалног, етичког, филозофског и других.

Прича *Врабац и ласте*, је тек наоко слична баснама (Јашовић 2023: 268-269). Ова прича је по дужини и садржају идеална да се у оквиру приступа прозним жанровима направи јасна дистинкција између басана и приче. За пример можемо узети било коју басну. Ми смо узели народну басну *Лисица и гавран*, мада ни ауторске басне *Мрави и цврчак* или ма које друге басне у прози. Дакле, на примеру басне *Лисица и гавран* подсећамо ученике да животиње преузимају људске физиолошке и карактерне особине за разлику од кратких прича где се животиње понашају сходно својој природи и углавном делују инстинктивно. У баснама се животиње понашају као људи, а у у причама су оне оно што јесу.

Лав Николајевич Толстој (Лев Николаевич Толстой)³², један од најзначајнијих приповедача у књижевности има много значајних прича. Кратка

³² *Белешка за наставнике:* Предавачи морају бит упознати са стваралаштвом и животом Лаја Николајевича Толстоја (1828-1910) руским грофом, једним од највећих светских приповедача свих времена. својом реалистичком прозом ударио је темеље светском реализму као књижевном правцу. писао је романе, приповетке, новеле, есеје, критике и драме. Познат је као заштитник сељака и радника и један је од ретких грофова који је хтео свега да се одрекне, чак и ауторског права за своје књиге. он је дуго обликовао своје политичко и религиозно мишљење. Он је у својој грофији, Јасној пољани, отворио прву демократизовану школу изван система конвенционалног и стереотипног учења. Та школа

прича *Врабац и ласте*, може се посматрати са различитих аспеката нарочито у односу на актуелност из које се сагледава тумачење садржине ове приче. Свакако значење самог текста зависиће и од аспекта идеолошког становишта са којег се полази, као и идеологије стилског књижевног правца. У овом првом делу рада, ми ћемо се позабавити приповедачем, што у односу на ову причу то никад није учињено. Вероватно је да методичари нису обрађали пажњу на приповедача крећући од стереотипа да учитељи и васпитачи не морају приликом интерпретација да имају оваква нараторолошка предзнања и да не морају да се користе ови књижевно-теоријским алатима. Ми сматрамо да су оваква предзнања неопходна за разумевање ма ког нараторолошког текста и свима онима који ће се бавити интерпретацијом ове приче.

Феномен наратора у оквиру структуре представљене стварности књижевноуметничког дела први је уочио немачки феноменолог Волфганг Кајзер (Volkang Kayser) у чланку *Тко приповеда роман* (Kayser 1957: 57-169). Он је направио диференцијацију стајне тачке имплицитног наратора од стајне тачке других приповедача који су иманентни тексту, као и разликовање наратора од реалног аутора и уочавање посебне функције организовања структуре текста у оквирима хронотопије представљеног света дела.

Кад Новица Петковић експлицира Ејхембауу (Борис Михайлович Эйхенбаум) теорију о формама истиче да је већ Ејхембаум говорио о феномену приповедача, јер је приповедач „незаобилазан чинилац у конституисању типа приповедања.“ (Эйхебаум 1927: 210-225). Сасвим је извесно да је Ејхембаум иницирао размишљање о приповедачу, али треба имати у виду да Кајзер није промишљао функцију приповедача као форму израза, или начин на који се приповедање, као форма у садејству са рецепцијом манифестује, већ као, „најбитније начело обликовања романа“ (Kayser 1979:261) коме је то начело иманентно суштини романа као интендираном предмету.

Кајзер је проналазио смисаоност приповедача у аналогiji према митском творцу света (Kayser 1957:168). Његову изјаву: „Смрт приповедача смрт је романа“ (Kayser 1957:168), можемо у потпуности прихватити тек када сагледамо митску, творачку моћ коју је он видео у приповедачу, јер је „приповедач романа (...) митски творац света“ (Kayser 1957:168).

На основама Кајзерове концепције и Александар Јерков развија тезу о приповедачу као митском творцу света, па се приповедач „рађа да буде слика одсутног бога, да открије метафизичку празнину која зјапи из сваког стварања: свако стварање које није у божанској свемоћи утемељено је лажно, оно не производи биће већ привид. Приповедач је митски творац света не зато што то он може да буде у митском свету, већ зато када је митски свет ишчезао, лична

се сматра претечом *Самерхила* (Sumemerhil) коју је 1921. покренуо Александар Сатерленд Нил (Alexander Sutherland Neill) близу Дрездена. Толстој је аутор великих романа *Рат и мир* и *Ана Караџенина*, којима је обележио књижевност 19. века и који су ушли у светску баштину.

уметничка креација у којој се рађају и књижевни привиди мора бити некоме поверена“ (Јерков 1991:35).

Франц Штанцл (Franz Karl Stanzel) сматра да *нова теорија романа*, у односу на миметичке, реалистичке теорије, доказује да белетристика није фундирана на приказивању неког реалитета из материјалног света, већ се заснива на „језичком формирању у приповедачевом уобличавању неке грађе“ (Штанцл 1987:9). И он се руководио теоријом Вофганга Кајзера па је феномен приповедача и његов идентитет веже за језик и граматичке нормативе (глагоска времена, личне заменице – *ја, ти, он* и прилоге – *овде, ту, тамо*). Али, ако је садржина представљеног света исприповедана у првом лицу, то не значи да треба поистоветити имплицитног приповедача са писцем, што психолошка и психоаналитичка књижевна критика врло радо чине.

На штокавском говорном подручју интензивно интересовање за феномен приповедача/наратора садржине романа кренуло се деведесетих година прошлог века. Тако Александар Флакер разликује *ауторског приповедача, приповедача свезналца, непоузданог приповедача, објективног приповедача и фиктивног приповедача*, као и приповедача чија улога може бити *полифона* – приповедач пребацује интересовање са лика на лик. (Flaker 1986:347-348; Solar 2012:180).

Превазилазећи Кајзерову граматичку типологију приповедача Жерар Женет (Gérard Genette) разликује четири различите позиције:

1. екстрадијегетска позиција, кад је наратор изван приче, као Хомер у *Илијади*,
2. интрадијегетска позиција кад се наратор оглашава из саме приче, као Шехерезада у *1001 ноћи*,
3. хетеродијегетска позиција кад наратор не учествује у догађајима о којима прича,
4. хомодијегетска позиција кад наратор активно учествује у догађајима о којима прича. (Женет 1985.; Лешић 2008:385).

У Толстојевој причи срећемо се са хетеродијегетском позицијом наратора, јер он не учествује у догађајима о којима прича:

„Једном *сам стајао* у дворишту и посматрао ластино гнездо под стрехом. Обе ласте одлетеше док *сам*³³ још био ту и гнездо остаде празно.“

Ова прича је, сходно реалистичком поступку, исприповедана из стајне тачке ја-приповедача. Приповедач није непосредан актер у причи, али јесте посматрач:

„У међувремену, док су оне биле одсутне, с крова слете врабац, ускочи у гнездо, осврну се, замаха крилима и сакри се у гнезду, затим помоли отуд главицу и зацвркута.“

Он само посматра. Нема никакве интервенције са његове стране. Као пасивни посматрач доноси причу из живота градећи тако реалистичку причу, а подражавајући живот.

³³ Подвукао П.Ј.

Ученике уводимо у причу читањем. Пошто је прича кратка, може је прво прочитати учитељица или васпитачица, а потом је могу прочитати неки од ученика на глас, јер се за све краће текстове препоручује најмање два читања (Николић 1992:169). После читања приступамо утврђивању непознатих речи. Сасвим је извесно да ће међу непознатим речима код ученика сигурно јавити следеће речи: *стреха* – продужени део крова (ту можемо покушати да подсетимо ученике на евентуално значење ове речи загонетком – Шта је то? Беле коке испод стрехе вире?); *помоли* – протури, избаци; *устреми се* – јурну; *наједном* – одједном; *зацврктати* – запевати песму врабаца; *запиштати* – испуштање гласова птица којим показује извесно стање.

После наратолошке анализе приступамо анализи целине по систему питања:

Где се одвија радња?

- *Место одвијања радње је дворштите.*

Поред овакве локализације радње, можемо инсистирати и на ближој локализацији, па ћемо радњу везати за саму кућу, односно за кров, заправо стреху куће. Тако ученицима благо скрећемо пажњу да постоји ближа и даља локализација догађаја у представљеном свету. На овај начин их заправо припремамо за шире интерпретације текстова у будућности.

Поред локализације радње, можемо од ученика тражити темпорално одређење радње. по систему:

Кад се врши радња у овој причи?

- *Радња се врши у пролеће.*

Уколико ученици случајно нису дошли до закључка, ми их потпитањем типа: Кад ласте долазе, а кад одлазе, упућујемо на извесну тачност њиховог одговора.

Потом приступамо одређењу главних ликова. Ученици ће без сумње рећи да су то *врабац и ласте*.

Тражићемо од ученика да одреде сиже саме приче. Питањем: *Шта се догађа у причи*. О ученика очекујемо одговор: *Врабац се уселио у ластино гнездо и ту је сурово кажњен*. На основу овог одговора можемо са ученицима да ступимо у разговор промишљајући поступак врапца и ласта. Зато треба приступити одређењу квалификативних особина врапца и квалификативних особина ласта. Питања упућена ученицима треба да их усмере ка могућим одговорима. Квалификативе којима су одредили врапца или ласте записујемо на табли или хамеру.

себичан	}	врабац	верне	}	ласте
лењ			сложне		
готован			привржене		
наиван			немилосрдне		

Од ученика захтевамо да сваку од ових особина опишу. Ту већ можемо да извучемо једну заједничку поуку из ове приче. На пример, у духу гномског

исказа: *Туђе не дирам своје не дам*. Овакав закључак, или закључак типа: „Једна ластва није могла ништа врапцу, али више њих му је дошло главе“ (<http://www.basta.balkana.com/2016/05/lav-tolstoj/vrabac-i-laste-prica/>) су били уобичајени. Сматрамо да, не само да оваквим закључивањем часа деци онемогућавају развој емпатије, већ такви закључци, нарочито овај други, не одговарају садржини приче.

Међутим, пошто су сви текстови као тековина људске цивилизације неминовно везани за друштво у коме су, не само настали, већ и у коме се потврђују као уметнине захваљујући актуелној рецепцији, они могу променити значење. Поред тога што могу променити значење у односу на њихову управљеност према рецепцији што се догодило са, наведимо за пример, текстовима романа *Гуливерова путовања*, *Робинзон Крусо* или *Путовање у средиште земље* итд., могу променити значење у односу на доживљај рецепције. другим речима, у самој рецепцији може постојати тенденција за изменом краја датих текстова.

Као што чувеној Доситејевој басни о цврчку и мраву данас можемо приступити са различитих перспектива (Растегорац 2022:209) разумевања поступка мрва и поступања цврчка, тако је то могуће урадити и са овом причом. Чак сматрамо, да не само што је то могуће, већ је то и потребни због побуђивања емпатије код деце. у овај поступак бисмо могли да кренемо сасвим једноставно питањем: Да ли је врапчић заиста заслужио такву судбину? Врло је вероватно да се већина деце неће сложити са суровим поступком ластва.

Ми бисмо са своје стране, на примеру текста могли показати и да врабац није имао тако зле намере. Отуда и долази његова наивност. Наиме из текста сазнајемо „да се врабац није плашио, окретао је главу и цвркутао“. Управо та ослобођеност од страха, не само да показује да је био наиван већ показује да он није имао неке зле намере. Зато бисмо могли децу питати, како би они поступили. Деци бисмо за домаћи задатак дали да допишу крај приче какав би они желели. на Часовима ликовног деца би могла да илуструју сваки до приче. Ликовна интерпретација би могла да иде у четири дела: Дечак посматра како врабац улеће у гнездо; ластва види да јој неко заузео гнездо док врапчић весело цвркуће; ластве затварају врапчића; крај приче по жељи ученика.

Литература

1. Женет (1985). Жерар Женет, *Фигуре*, Београд: Вук Караџић.
2. Јашовић (2023). Предраг Јашовић, „Методичка обрада басне *Два јарца* и лирске песме Душка Трифуновића *Два јарца*“, Годишњак института за дењу књижевност, 267-272.
3. Јерков (1991). Александар Јерков (1991), *Од модернизма до постмодерне*, Јединство, Дечје новине, Приштина, Горњи Милановац.
4. Милатовић (2013). Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
5. Николић (1992). Милија Николић, *Методика наставе и српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Петковић (1990), Новица Петковић *Огледи из српске поезике*, Завод за издавање уџбеника и наставна средства, Београд.

7. Пијановић (1991). Петар Пијановић, *Поетика романа Борисава Пекића*, Просвета, Београд.
8. Растегорац (2022). Владимир Вукомановић Растегорац, *Увод у методичку развоја говора*. Београд: Учитељски факултет.
9. Штанцл (1987). Франц Штанцл (1987), *Типичне форме романа*, прев. Даринка Гојковић, Књижевна заједница Новог Сада, Нови Сад.
10. Эйхебаум (1927). Борис Эйхебаум, *Литература. Теорија, критика, полемика*, Ленинград.
11. Flaker (1986). Aleksandar Flaker, „Umjetnička proza“, u: *Uvod u književnost*, Liber Zagreb,.
12. Kayser (1957). Kayser Wolfgang, „Тко pripovjeda roman“, *Umjetnost riječi*, прев. Zdenko Škreb, Zagreb, br. 3, str. 57-169.
13. Kayser (1979). Wolfgang Kayser, „Nastanak i kriza modernog romana“, прев. Vladimir Biti, u: *Moderna teorija romana*, priredio Milivoj Solar, Nolit Beograd.
14. Solar (2012). Milivoj Solar, *Teorija književnosti sa rječnikom književnog nazivlja*. Službeni glasnik.

Predrag Jašović

METHODOLOGICAL PROCESSING OF THE STORY
THE *SPARROW* AND THE *SWALLOW* BY LAV N. TOLSTOY

Summary

In this paper we analyze a short story by Lav N. Tolstoy *Sparrow and swallows*. In addition to the fact that we find this story in reading books, we consider it extremely important because it provides excellent material for a methodical understanding of prose and a clear distinction between a fable and a story. In addition, through methodical processing, we will point out the narratological structure of the story and the importance of the narrator. we will show that, in relation to previous methodical interpretations, there is a possibility of surpassing previous interpretations.

Key words: prose, fable, story, narrator, text, reading.

Душица Ђукић Бодловић
Институт за дечју књижевност
Београд

821.163.4.09-93-1 Ешић Ш.

МОНОГРАФИЈА О ФЕСТИВАЛУ ЗА ДЕЦУ

Апстракт: У овом раду биће речи о монографији Шиме Ешића „Везени мост“ (20 година сусрета, љубави и пријатељства), која се појавила у издању Удружења пријатеља књиге „Мали принц“ (Тузла, 2023). Ово луксузно и драгоцено издање, са бројним документима, факсимилима, писмима, песмама, фотографијама и другим прилозима, представља заправо природни, логички и тематски наставак монографије истог аутора са истим насловом, али незнатно другачијим поднасловом: „15 година сусрета, љубави и пријатељства“ (2018). Ради се, наиме, о публикацији која представља рад и функционисање фестивала за децу „Везени мост“, који постоји већ двадесет година и организује се у Тузли, а познат је по уметничким, књижевним, позоришним, музичким и другим садржајима намењеним деци и младима широм региона.

Кључне речи: фестивал, деца, дружење, игра, уметност, књижевност.

1. О фестивалу

Међународни фестивал за децу „Везени мост“, назван по истоименој песми босанскохерцеговачке поетесе Насихе Капићић Хацић, а која је истовремено постала његова химна, организује се континуирано већ двадесет година у Тузли, захваљујући првенствено његовом покретачу и руководиоцу, а познатом дечијем песнику и писцу Шими Ешићу, који је овај значајан културни пројекат осмислио као наставак традиције књижевне манифестације „Октобарска књижевна друговања“ организована у временском периоду од 1971. до 1991. године. Дом младих у Тузли био је главни организатор ове литерарне светковине, чији су учесници били бројни и значајни писци за децу и младе из читаве Југославије.

Надовезујући се на ту традицију и манифестацију, фестивал „Везени мост“ је у новим културолошким и друштвено-политичким условима наставио да окупља и повезује многе писце, ствараоце, илустраторе, уметнике и све оне који су на овај или онај начин везани за децу и њихов бескрајни свет детињства. У складу са симболиком самог назива, фестивал „Везени мост“ заправо повезује ствараоце разних профила из Босне и Херцеговине, Србије, Црне Горе, Северне Македоније и Хрватске. Такође, установљена је награда „Мали принц“ за најбољу дечју књигу у региону за коју конкуришу сви нови наслови објављени у претходној години. Селектори из поменутих земаља бирају по две најбоље књиге из целокупне продукције својих земаља, а на завршној фестивалској приредби саопштавају се гласови пред гледалиштем и сабирањем уписаних поена издваја

се књига којој припадају бронзана статуа Малог принца, плакета и новчани износ.



Слика 1. Детаљ са фестивала

Фестивал „Везени мост“ сваке године приређује богат и разноврстан програм за децу свих узраста, а то су углавном:

- промоције нових књига,
- луткарске и едукативне радионице,
- музички концерти,
- улични маскенбали,
- креативни маратони,
- литерарни конкурси,
- позоришне представе,
- сусрети са децом у школама, вртићима и библиотекама.

Осим у Тузли, ови и други програми одржавају се у околним местима: Грачаница, Калесија, Градачац, Лукавац, Сребреник, Бановићи, Живинице...

2. О научном скупу

У последње две године фестивал организује научно-стручни скуп на коме се разматрају актуелне теме из области науке о књижевности за децу и младе, након чега се објављује зборник радова. Поводом обележавања 90. година од рођења Насихе Капићић Хаџић, први научни скуп био је посвећен овом јубилеју и одржан је 22. октобра 2021. године у Тузли. Тим поводом објављен је двотомни зборник радова «Књига о Насихи 1 – 2» (Институт за дјечију књижевност, Тешањ, 2022), који је са разних аспеката (поетичког, стилског, језичког, драмског, педагошког, етичког) осветлио богат и разноврстан опус ове

песникиње. У првом тому налазе се прилози Вилдане Печенковић, Амуре Дервишевић, Јелене Баврке, Алмедине Ченгић и Милутина Ђуричковића, док други део обухвате радове Мирзане Пашић Кодрић, Данице Столић, Адијате Ибришимовић Шабић, Самре Мујанић и Мелиде Траванчић.



Слика 2. Детаљ са фестивала

Други скуп „Савремена поезија за децу: тематика, поетика, развој” организован је 22. октобра 2022. године, такође, у Тузли, а окупно је низ значајних проучавалаца, универзитетских професора и писаца из земље и региона. То је била јединствена прилика са испитивање различитих аспеката поезије за децу, почев од тема и мотива, утицаја усмене литературе, генезе и развоја, компаративне анализе и других сегмената. На скупу је учествовало двадесетак излагача из Босне и Херцеговине, Србије, Северне Македоније, Црне Горе и Хрватске. Објављен је и зборник радова „Савремена поезија за дјецу” (2023) у издању „Малог принца” из Тузле. Трећи скуп „Умјетност и дијете” одржан је 14. октобра 2023. године на Филозофском факултету у Тузли. Учествовао је велики број излагача, међу којима су били: Сања Сеферовић Дрновшек (САД), Мирослав Прстачић (Хрватска), Катја Коболт (Словенија), Јасминка Ћирић (Црна Гора), Смарагда Клино (Босна и Херцеговина), Јулија Марјановић Јовичић (Србија) и други.

У последњих неколико година студенти и професори Едукацијско-рехабилитацијског факултета у Тузли активно и редовно учествују у свим облицима овог фестивала и научног скупа.

3. О монографији

Монографија Шиме Ешића *Везени мост (20 година сусрета, љубави и пријатељства)* рађена је по истим принципима, методолошким, тематским и другим аспектима као и прва, која је објављена под идентичним насловом и

поднасловом код истог издавача. Као неко ко је „алфа и омега“ овог фестивала, сасвим је било очекивано да Ешић приреди једну значајну и драгоцену публикацију ове врсте, на 200 страна и у луксузној техничкој опреми, која на најбољи могући начин приказује рад, концепцију, програме и основе овог фестивала за децу. У уводном делу „Шта је везени мост“ указује се на почетак и суштинске одлике самог фестивала, од његовог оснивања до данас, а затим је дат списак селектора и чланова жирија који већином гласова одлучују о добитнику награде „Мали принц“. Поред номинованих књига, дате су биографије и фотографије аутора, као и насловне стране њихових књига.

На фестивалу се од 2006. године додељује награда „Мали принц“ за стваралачки допринос развоју дечије књижевности у Босни и Херцеговини, па је стога хронолошким редоследом праћен списак досадашњих добитника. Посебан део монографије чине изјаве писаца и учесника фестивала, њихови утисци, сугестије и запажања (Б. Плаћац, М. Ђуричковић, С. Клисура, И. Бекрић, М. Шарић, Ж. Вучинић, М. Грбић и многи други). „Везени мост“ је поред писаца за децу био и својеврсна спона ликовних уметника из читавог региона, што показује и поглавље „Гости илустратори“ (А. Григорјев, Е. Дурмишевић, О. Бербер, М. Радојевић, А. Кнежевић, Д. Павлић, Е. Сивац), који су својим изложбама и уметничким радионицама у многоме обогатили ликовни живот фестивала.

После ликовних радионица, монографија доноси литерарне конкурсе за ученике основних школа који се организују сваке године и објављују у дечијој периодици у читавом региону. Жири састављен од дечијих писаца и педагошких радника прегледа и бира приспеле радове у две категорије, а затим додељују награде најуспешнијим појединцима. Поглавље „Све ниче из приче“ открива богат део програма у част књиге и читања, односно са циљем да се промовише и популаризује читање код деце и младих. Тако су ученици основних школа имали прилику да се друже са многим писцима за децу из читавог региона, а то показују и бројне фотографије из књиге.

У делу „Шаре Везеног моста“ представљени су пратећи програми, а то су: луткарске представе, изложбе слика, промоције књига, радионице и др. Завршница монографије посвећена је „Медијима о фестивалу“, будући да су многи штампани и електронски медији, радио станице и телевизијске екипе из земље и региона редовно писали и извештавали о овом фестивалу и његовим садржајима. Новинарима су свакако били занимљиви разговори са писцима, ликовним уметницима, студентима и осталим учесницима, који су свако на свој начин дали допринос овој манифестацији. Последње стране монографије обухватају дародавце и пријатеље фестивала, без којих би све ово било просто незамисливо и неодрживо.

4. Закључак

Рецензенти монографије су проф. др Вилдана Печенковић и проф. др Мирзана Пашић Кадрић, које су сагласне у оцени да је овај међународни

фестивал „најдуговјечнија босанскохерцеговачка манифестација посвећена дјетињству и књижевности за дјецу“. Као приређивач Шимо Ешић је свој део посла одрадио веома одговорно, зналачки и педантно, трудећи се да обухвати сва значајна имена учесника, крупне догађаје, разне фотографије и занимљиве појединости које се односе на „Везени мост“.

Монографија о фестивалу ће много тога сачувати од заборављања, а све оно што се дешавало на њему једног дана припадаће традицији и књижевној баштини не само у Босни и Херцеговини већ и у земљама региона. Ово издање је у техничком и ликовном смислу изузетно опремљено, а промовисано је на последњем фестивалу одржаном протекле године у Тузли.

Dušica Đukić Bodlović

MONOGRAPH ON A CHILDREN'S FESTIVAL

Summary

This paper will discuss Šima Ešić's monograph "Embroidered Bridge" (20 Years of Encounters, Love, and Friendship), which was published by the Association of Book Friends "Little Prince" (Tuzla, 2023). This luxurious and precious edition, with numerous documents, facsimiles, letters, poems, photographs, and other contributions, actually represents a natural, logical, and thematic continuation of the author's previous monograph with the same title but with a slightly different subtitle (15 Years of Encounters, Love, and Friendship). Specifically, it is a publication that presents the work and functioning of the "Embroidered Bridge" children's festival, which has been existing for twenty years and is organized in Tuzla. It is renowned for its artistic, literary, theatrical, musical, and other content aimed at children and youth across the region.

Keywords: festival, children, socializing, play, art, literature.

Литература

1. Група аутора: *Књига о Насихи* (Дио 1). Институт за дјечију књижевност, Тешањ, 2022.
2. Група аутора: *Књига о Насихи* (Дио 2). Институт за дјечију књижевност, Тешањ, 2022.
3. Група аутора: *Савремена поезија за дјецу*. Удружење пријатеља књиге „Мали принц“, Тузла, 2023.
4. Шимо Ешић: *Везени мост* (15 година сусрета, љубави и пријатељства). Удружење пријатеља књиге „Мали принц“, Тузла, 2018.
5. Шимо Ешић: *Везени мост* (20 година сусрета, љубави и пријатељства). Удружење пријатеља књиге „Мали принц“, Тузла, 2023.

Милутин Ђуричковић
Институт за дечју књижевност
Београд

811.163.41'38

ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКА ТУМАЧЕЊА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Анстракт: Овај рад се бави приказивањем књиге есеја, огледа и студија „Стилска ткања у књижевности одрастања“ проф. др Милоша Ковачевића (1953), нашег водећег лингвисте и аутора бројних издања из области језика, стилистике, граматике и других сродних дисциплина. Његова књига (стр. 210) појавила се у издању „Јасена“ из Београда (2022), а обухвата прилоге које је подносио као реферате на научним и стручним скуповима посвећеним књижевности за децу и младе. Поред „Предговора с поруком унуцима“, књигу сачињавају девет сродних језичко-стилистичких тумачења, као и библиографска напомена са белешком о аутору.

Кључне речи: језик, стил, поезика, књижевност, деца, млади.

Аутор

Универзитетски професор др Милош Ковачевић (1953) је несумњиво један од наших водећих стручњака и најбољих познавалаца из области лингвистике, аутор преко 900 научних и стручних радова и преко 25 уџбеника српског језика за основну и средњу школу. Његове основне научне преокупације су: синтакса, односно синтаксичка семантика, стилистика и историја српског књижевног језика. Са рефератима који обрађују бројне теме из поменутих и других области учествовао је на скоро две стотине међународних и националних скупова, конгреса и конференција.

Предавао је на више филозофских и филолошких факултета у земљи и региону, а сада је предавач на основним, мастер и докторским студијама на Филолошком факултету у Београду, Филозофском факултету у Источном Сарајеву и Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу. Уредник је часописа „Српски језик“ (Београд) и „Нова зора“ (Билећа и Гацко). Добитник је неколико значајних награда и признања за свој научно-стручни и педагошки рад.

Из низа његових значајних и драгоцених издања издвајамо само неколико:

- „Стилистика и граматика стилских фигура“ (1991, 1995, 2000, 2015),
- „У одбрану језика српскога“ (1997, 1999),
- „Српски језик и српски језици“ (2003),
- „Против неистина о српском језику“ (2005),
- „Огледи из српске синтаксе“ (2009),
- „Стилска значења и зрачења“ (2011),
- „Стил и језик српских писаца“ (2015),
- „Борба за ћирилицу и српски језик“ (2018),

- „Поезија у стилистичком кључу“ (2020),
- „Српски стилистичари“ (2021),
- „Стилистиком кроз белетристику“ (2022).



Сл. 1. Проф. др Милош Ковачевић

Издавачка кућа „Јасен“ из Београда 2019. године објавила изабрана дела Милоша Ковачевића у десет књига, а у припреми је штампање изабраних дела у 30 томова. Такође, о величини и значају његовог научног дела говори и монографија Милке Николић „Научно стваралаштво Милоша Ковачевића“ (Крагујевац, 2022), која је настала у оквиру пројекта „Динамика структура савременог српског језика“ (2011-2022). Ова драгоцену и комплексну публикацију заправо разматра неколико сегмената:

1. Ковачевићеву научну ауторецепцију,
2. лингвистичке теме у публикацијама,
3. образовне тенденције (ко)ауторских уџбеника,
4. научну рецепцију дела,
5. парадигму научног стваралаштва.

Књига Милке Николић обухвата, такође, две библиографије, а то су референце које чине Ковачевићево стваралаштво, док се друга односи на рецепцијске текстове (прикази, чланци, осврти, поглавља и сл.).

Књига

Насловна синтагма „Стилска ткања у књижевности одрастања“ је својеврсна леонинска рима, која се заправо односи на језичко-стилске анализе у „књижевности одрастања“, односно у књижевности за децу и младе. Ова књига (стр. 210) појавила се у издању „Јасена“ из Београда (2022), а обухвата прилоге

које је аутор подносио као реферате на научним и стручним скуповима посвећеним књижевности за децу и младе. Поред „Предговора с поруком унуцима“, књигу сачињавају девет сродних језичко-стилистичких тумачења, као и библиографска напомена са белешком о аутору. Веома су ретке овакве књиге, јер су језичко-стилистичка тумачења из књижевности за децу и младе углавном присутна као појединачни радови и реферати на научним скуповима, а много мање као засебна издања и књиге. Осим текста о Мирославу Антића, који се објављује први пут, сви остали прилози су публиковани у зборницима са научних и стручних скупова. Текстови су, иначе, настали у временском распону од 2008. до 2022. године, што говори о вишегодишњем и континуираном проучавању књижевних текстова са децу и младе са језичког, стилског, семантичког и других аспеката.

У „Предговору с поруком унуцима“ проф. Ковачевић објашњава генезу, карактеристике и концепцију ове књиге, наводећи да су анализирана дела заступљених писаца жанровски разноврсна и слојевита. Највише је поетских остварења (Антић, Радовић, Николетић, Бакрач), три су прозна приповедачка дела (Росић, Пржуљ), један је текст посвећен афористици за децу Ј. Ј. Змаја, а један драмском стваралаштву Душка Радовића. „У књизи је, дакле, презентована репрезентативна жанровска разнообразност српске књижевности за децу“ (Ковачевић 2022: 7). Радови су објављени у изговору на коме су поднесени на скуповима (екавица и ијекавица).



Сл. 2. Насловна страна књиге

Први прилог обухвате „Поруке Мике Антића деци-људима и људима-деци“, чиме се, у ствари, синтетизује његова поетска реч за децу и младе,

односно за одрасле читаоце. Бавећи се песмом „Поруке“, аутор указује на њену изострофичност, хетерострофичност и хетеросилабичност, при чему посебну пажњу поклања специфичним испрекиданим римама и другим језичко-стилским особеностима Антићевог лирског израза. Рад о „Досеткама и наивностима из дечијег света“ Јована Јовановића Змаја открива права и суштинска значења лексема „наиван“ и „досетка“, док се хуморне творбе дечијих неологизама истражују како облички тако и семантички. Разматрање језичких категорија које су послужиле као основ комичности или хумористичности дечијих досетки завршава се бројним примерима и анализом улоге „прагматичке семантике“ у творби дечијих досетки. „Истраживање језичких ткања дјечијих досетки Змајевих потврдило је мишљење о Змају не само као изузетном писцу за дјецу него и као врсном писцу о дјецу“ (исто 58).

„Језичка планетарна дечија кућа Тода Николетића“ бави се тумачењем песме из збирке „Полиглота из Сопота“ (2013), односно поетолошко-стилистичком анализом неколико карактеристичних стихова завршне песме, док се наредни прилог односи на „Мимолошке језичко-стилске поступке у Вуковој азбуци Душана Радовића“, која је сва заснована на мимологијском принципу. У овој исцрпној и комплексној анализи Ковачевић зналачки констатује да Радовићева поема показује да у поезији за децу и те како важи принцип произвољности знаковних језичких јединица, те да тај принцип могу негирати и фонеме као незнаковне јединице. „Басновита поема за дјецу Милице Бакрач“ бави се, пре свега, анализом типова говора и богатом фигуративношћу ове епско-лирске творевине, која доноси праву ризницу антропонима, из творбене породице „вук“ (Вук, Вуксан, Вукосав, Вуле, Вукашин, Вујадин, Вукаловић, Вукмир, Вукота, Вујица Вучица, Вуковођа, Правук).

У раду „Језичке школске игре Душка Трифуновића“ истражују се првенствено оне песме за децу и младе са различитом школском тематиком, у којима језичке игре укључују принципе седам категорија:

1. хомонимије,
2. полисемије,
3. антимераболе,
4. парадокса,
5. неологизама,
6. идиоматизације,
7. жаргонизама.

Наредна поглавља у књизи посвећена су језичко-стилској анализи прозе и драмских текстова, односно „Стилско-језичким карактеристикама бајки *Долина јоргована* Тиодора Росића“ и „О језику и стилу јед(и)не српске збирке прича о дјецу у грађанском БиХ рату“. Први прилог детерминише језичко-стилске особине као најбитнији критеријум којим се ауторска бајка приближава и разликује не само од народне бајке већ и од других типова уметничке прозе, док се у другом наглашава сагласност језика и стила у збирци прича „Дјеца са границе“ (1997), коју са подједнаким интересовањем могу читати и деца и одрасли. Последњи прилог у књизи „Језик и стил Радовићевих драмских текстова

за дјецу“ састоји се од неколико краћих и међусобно повезаних идејно-тематских одељака:

- „О Радовићевим драмским текстовима за дјецу“,
- „О (лингво)стилици драмског текста“,
- „Драмски као књижевноумјетнички текст“,
- „Лингвостилистика Радовићевих драмских текстова за дјецу“,
- „Дјечији језик у Радовићевим драмским текстовима за дјецу“,
- „Језик дидаскалија у Радовићевим драмским текстовима за дјецу“,
- „Закључак“.

Поред осталог, Ковачевић луцидно запажа да проведена анализа недвосмислено показује да се „вриједност драме као књижевноумјетничког дјела у потпуности не исцрпљује у анализи њених стилематичних и стилогених језичких јединица, али се без стилематично-стилогене анализе не може досећи до одгонетке књижевноумјетничке вриједности драмског текста“ (исто 201).

Закључак

Овим издањем професор Ковачевић је дао велик и изузетан допринос проучавању књижевности за децу са језичко-стилског аспекта, понудивши бројне и поткрепљене примере из савремене поезије, прозе и драме за младе. „Стилска ткања у књижевности одрастања“ попуњавају велику празнину у нашој науци о књижевности, нарочито оној која је посвећена деци и младима. Осим што је изабрао адекватну тематику и научни приступ, аутор је, такође, изабрао и одговарајуће писце и песнике на чијим делима је засновао и образложио своја запажања и истраживачка достигнућа. На крају сваког рада наведени су извори и коришћена литература. Рецензенти овог значајног издања су угледни научници и универзитетски професори: Тихомир Петровић, Зорана Опачић и Милена Ивановић.

Литература

1. Ковачевић, Милош: „Стилска ткања у књижевности одрастања“. Јасен, Београд, 2022.
2. Ковачевић, Милош: „Стилистиком кроз белетристику“. Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд, 2022.
3. Ковачевић, Милош: „Поезија у стилистичком кључу“. Андрићев институт, Вишеград, 2020.
4. Николић, Милка: „Научно стваралаштво Милоша Ковачевића“. Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац, 2022.

Milutin Đuričković

LANGUAGE-STYLE INTERPRETATIONS
LITERATURE FOR CHILDREN

Summary

This work deals with the presentation of the book of essays, essays and studies "Stylish weaving in the literature of adulthood" by prof. Dr. Miloš Kovačević (1953), our leading linguist and author of numerous publications in the field of language, stylistics, rhetoric and other related disciplines. This book (p. 210) appeared in the edition of "Jasen" from Belgrade (2022), and includes contributions that the author submitted as reports at scientific and professional meetings dedicated to literature for children and young people. In addition to the "Preface with a message to grandchildren", the book consists of nine related linguistic and stylistic interpretations, as well as a bibliographic note with a note about the author.

Keywords: language, style, poetics, literature, children, youth.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

Зборник Академије васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек васпитачких студија 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 васпитачких у Алексинцу, Пиварска б.б. 18220 Алексинац, или електронским путем: **konferencija.vsvaspitacka@gmail.com**

Напомена: обавезно је да се аутори строго придржавају смерница и правила из овог упутства ради лакшег и бржег објављивања *Зборника*. Радови се предају у електронској верзији. Радови који ће бити објављени у *Зборнику* треба да садрже:

1. наслов,
2. име аутора,
3. афилијацију тј. назив и адресу установе у којој је аутор запослен (за незапослене адресу становања),
4. апстракт,
5. кључне речи,
6. основни текст,
7. резиме,
8. графичке прилоге (фотографије, табеле, графиконе),
9. литературу.

Име аутора

Аутор или аутори чланка треба да наведу своје пуно име и презиме, укључујући и средње слово (фонт 11).

Афилијација

Аутори треба да наведу пун (званичан) назив и седиште институције у којој су запослени или назив и седиште институције у којој су обавили истраживања чије резултате објављују. Ако је аутор запослен или је обавио истраживања у сло-женој институцији наводи њену укупну хијерархију (на пример: Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Катедра за славистику, Београд). Афилијација се пише одмах испод имена аутора без проредом (фонт 11).

Наслов

Наслов пишемо великим словима, наслов треба прецизно да упути на садржај реферата (**фонт 12 болдирано**), укључујући речи прикладне за индексирање и претраживање. Ако такве речи недостају, потребно је да се наслову придода поднаслов. Поднаслов пише **фонтом 11 болдирано**, одвојити их проредом од основног текста:

Унапређивање рада предшколске установе

Потреба савремене предшколске установе јесте стално мењање и њен развој, полазећи од реалних потреба и околности у којима та установа функционише, као и од потреба саме деце. Правац унапређивања угла - „..... се односе на развијање програма на нивоу предшколске установе, унапређивање њених делатности у целини, као и питања везана за васпитача као носиоца развоја и унапређивања васпитања и образовања.

Апстракт

Астракт куцати *италиком* и одвајамо именовање двема тачкама од основног текста апстракта. Основни текст апстракта пишемо обично. Апстракт је кратки приказ садржаја рада у обиму од 100 до 250 речи. Треба да пружи податке о циљу истраживања, примењеној методологији, резултатима истраживања и закључку. Апстракт садржи термине који се често користе за индексирање и претрагу чланака. Термине одређујемо кључним речима. *Кључне речи* пишемо *италиком* и одвајамо именовње двема тачкама од самих речи које набрајамо и куцамо обично као и основни текст. Не би требало да буде више од десет кључних речи. Апстракт у целини куцамо фонтом 10.

Основни текст

Основни текст писати фонтом 11, без проред, односно проред 1.0. Текст не треба да буде дужи од 24000 карактера са размацима). Текст куцати Times New Roman (11 pt) ћиричним распоредом тастатуре у прореду 1.0, едитором MS Office Word 97 или новијим. Формат фајла треба подесити на А4, а маргине на 2,5 cm.

Резиме

Резиме се пише после пописане литературе. Резиме рада треба да садржи остварене резултате експлицитане рефератом. Резиме не сме бити већи од 1/10 и мањи од 1/20 основног текста. Резиме се преводи на једном од светских језика, а предаје се текст резимеа и на српском језику.

Библиографија

Библиографија је саставни део сваког научног рада, са прецизно наведеним библиографским јединицама (референцама) које су цитиране. Референце се наводе писмом цитиране публикације. Библиографске јединице треба поређати азбучним редоследом, без обзира на писмо цитираних публикација. Више публикација истог аутора ређају се хронолошки, од најстаријих ка најмлађим.

Цитирање

Референце се интегришу у текст на следећи начин:

а) упућивање на студију у целини: (Ђуричковић 2012);

- б) упућивање на одређену страну студије: (Краварушић 2017: 128-137);
в) упућивање на одређено издање исте студије: (Деретић 2004/2: 82);
в) упућивање на студије истог аутора из исте године: (Чајкановић 1994а: 34), (Чајкановић 1994а: 93);
г) упућивање на студију два аутора: (Вуџињска – Марковски 2009: 41-87);
д) студије истог аутора наводе се хронолошким редом: (Васић 1976; 1978, 1979);
ђ) уколико библиографски извор има више од два аутора, у парентези се наводи презиме првог аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом и др./ет ал.: (Кулишић и др. 1998);
е) ако је из контекста јасно који је аутор цитиран, у парентези није потребно наводити његово презиме, нпр. :
У својој теорији књижевности, и свих сложенних преплитања између аутора, рецепције, дела, као и синестезије између теорије, историје и критике књижевности доказује и Тихомир Петровић (2005).
ж) ако се упућује на радове двају или више аутора, податке о сваком следећем раду одвојити тачком и запетом, нпр. (Bruno Betelhaјm 1989; Проп 2013).

Цитирана литература

Литература се наводи на следећи начин:

а) монографска публикација (један аутор):

Потић Душица (2018). *Поетика прикривања*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

б) монографска публикација (више аутора):

Велек, Рене, Остин Ворен (1991). *Теорија књижевности*. Београд: Нолит, 1991.

в) серијска публикација:

Петровић, Игор. „Магични релизам у роману *Харун и море* прича Салмана Рушдија.“ *Детињство* 2 (2019): 52-59.

г) рад у зборнику радова:

Петровић, Новица (2016). „Звук тишине“. Драган Бошковић (ур.). Зборник радова са XI меународног научног скупа одржаног на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу – Тишина. Крагујевац: ФИЛУМ, 303-311.

д) речник:

РМС: Речник српскога језика. Нови Сад: Матица српска, 2007.

ђ) публикација доступна on-line:

Пример монографске публикације:

Stephens, James. *Irish Fairy Tales*.

<<http://www.surlalunefairytels.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 02. 09. 2010.

Пример периодичне публикације:

Опаџић, Зорана. Одрастање у multikulturalnim sredinama у srpskoj književnosti за decu i mlade.

http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV_4/index_html?stdlang=ba_rs> 02. 09. 2010.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

373.2.022(082)

37.091.3(082)

373.2.016:004(082)

37.018.1(082)

КОНФЕРЕНЦИЈА "Васпитач у 21. веку" (18 ; 2023 ; Алексинац)

Предшколска установа као професионална заједница учења-иновације, изазови и перспективе : зборник радова са Осамнаесте конференције "Васпитач у 21. веку", / [главни и одговорни уредник Предраг М. Јашовић]. - Алексинац : Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек Алексинац : Ниш, 2024 (Ниш : Свен). - 270 стр. : илустр. ; 25 cm

Радови на срп., мак. и енгл. језику. - На насл. стр. нумерација: бр. 22. - "Осамнаеста Конференција под називом 'Предшколска установа као професионална заједница учења-иновације, изазови и перспективе' одржана је 13. и 14. маја 2023. године ..." --> Уводна реч. - Тираж 100. - Напомене и библиографске референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries ; Резимеи.

ISBN 978-86-902758-8-5

а) Предшколско образовање -- Зборници б) Предшколско васпитање -- Зборници
в) Информациона технологија -- Предшколско образовање -- Зборници г)
Породично васпитање -- Зборници

COBISS.SR-ID 143522057