



ОДСЕК ВАСПИТАЧКИХ СТУДИЈА АЛЕКСИНАЦ

РАЗВОЈ ВРЕДНОСТИ У ОБЛАСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Зборник радова са Деветнаесте конференције
„ВАСПИТАЧУ 21. ВЕКУ“

Бр. 23

Алексинач
2025.

РАЗВОЈ ВРЕДНОСТИ У ОБЛАСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

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

Бр. 23

Издавач:

Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Крушевац

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:

Др Предраг М. Јашовић

Редакција: др Весна Краварушић, др Стојан Обрадовић, др Драгана Раденовић, др Садуша Реџић, др Радован Станојевић, др Игор Станојевић, др Александра Милошевић, др Горица Рајковић, др Марина Гавриловић, др Жељко Младеновић, др Милош Насковић, др Мирослав Кука, др Иван Јанковић, др Весна Стевановић, др Софија Симовић, 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:

Галаксијанис, Ниш

Тираж:

100 примерака

DEVELOPMENT OF VALUES IN THE FIELD OF PRESCHOOL EDUCATION
Book of proceedings from the nineteenth Conference
TWENTY-FIRST CENTURY PRESCHOOL TEACHER

No. 23

Publisher

The Academy of Applied Preschool Teaching and Health Studies
Aleksinac Department

Pivarska bb 18220 Aleksinac, Serbia

Phone: +381 18 804-323, 803-331

e-mail: skolazavaspitace@mts.rs

For publisher

Dr Zorica Dukovic

Editor-in-chief

Dr Predrag M. Jasovic

Editorial board: Dr. Vesna Kravarusic, Dr. Stojan Obradovic, 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. Sofija Simovic, Dr. Sasa Radovanovic, FILUM Kragujevac, Dr. Tomislav M. Pavlovic, FILUM Kragujevac, Dr. Saso Ognenovski, Scientific Society Bitola, North Macedonia, 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

Galaksijanis, Nis

Edition:

100 copies

САДРЖАЈ

УВОДНА РЕЧ	14

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Биљана Т. Којовић

Марија Т. Белензада

РЕЗУЛТАТИ ПОДРШКЕ УНАПРЕЂИВАЊУ КВАЛИТЕТА РАДА ПРЕДШКОЛСКИХ
УСТАНОВА КРОЗ ПРОЈЕКАТ „ИНКЛУЗИВНО ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И
ОБРАЗОВАЊЕ“

17

Сандра Бацковић

ВРТИЋ КАО МЕСТО ЖИВЉЕЊА У СКЛАДУ СА ОСНОВАМА ПРОГРАМА

„ГОДИНЕ УЗЛЕТА“

25

Јасна М.Максимовић

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ВАСПИТАЧА КАО ДЕТЕРМИНАНТА

УНАПРЕЂЕЊА ИНКЛУЗИВНЕ КУЛТУРЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

29

1.

Махмут Челик

Рефиде Шахин

Ивана Котева

КРИТИЧКИ ПРИКАЗ НА ТРИ КЊИГЕ ПРИЧА

ЗА ДЕЦУ НЕЏАТИЈА ЗЕКЕРИЈЕ

41

Миа Станојевић

Игор Станојевић

Миња Станојевић

РАЗЛИКЕ У АНТРОПОШКИМ ОБЕЛЕЖЈИМА

ДЕЧАКА И ДЕВОЉЧИЦА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

47

Катарина Чутовић

Лазар Чутовић

МЕНАЦЕРИ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

54

Игор Станојевић

Миа Станојевић

Миња Станојевић

КРИВО СТОПАЛО

59

Александра Милошевић

Александар Јовановић

САВРЕМЕНЕ АРХИТЕКТОНСКЕ ПОСТАВКЕ О ДЕТИЊСТВУ У

ПАРКУ ЧАИР; УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ

УЗРАСТА У ОКВИРУ ПАРКА ЧАИР НА ПРИМЕРУ УМЕТНОСТИ И

АРХИТЕКТОНСКЕ АНАЛИЗЕ И СИНТЕЗЕ

67

Зоран Милић

Бојан Кмезић

ОЧУВАЊЕ ПОСТУРАЛНОГ ЗДРАВЉА ДЕЦЕ: РАЗВОЈНА ГИМНАСТИКА

КАО КЉУЧНА КОМПОНЕНТА

78

Анкица Симона Ковачевић УВАЖАВАЊЕ РАЗЛИЧИТОСТИ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА	85
Александра Милошевић Александар Јовановић URBAN 95 АКАДЕМИЈА-УЧЕЊЕ О НАПРЕДНИМ ТЕХНОЛОГИЈАМА НА ПРИМЕРУ УРБАНОГ ПРОСТОРА	90
Дијана Брусин Вукица Павловић ПАРТНЕРСТВО ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ПОРОДИЦЕ У РАЗВИЈАЊУ ВРЛИНА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	109
Александра Милошевић ОСНОВЕ ПРОГРАМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА КРОЗ ПРИЗМУ СОЦИОКУЛТУРНЕ ТЕОРИЈЕ И ПОСТКУЛТУРАЛИЗМА	115
Весна Стевановић Малиша Стевановић ДИГИТАЛНА ТЕХНОЛОГИЈА У ВРТИЋУ И ЊЕН УТИЦАЈ НА РАЗВОЈ КОГНИТИВНИХ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ	120
Владан Пелемиш Софија Стоиљковић УТИЦАЈ МИНИ – СПОРТСКИХ ИГАРА НА ЛОКОМОТОРНА ЗНАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ	126
Александра Андрић Илинка Мушкић Поповић ПРЕТПОСТАВКЕ И УСЛОВИ ЗА ПРИМЕНУ ИНФОРМАЦИОНО- КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	137

2.

Александра Јанковић Часлав Стоиљковић ПОШТОВАЊЕ ПРИВАТНОСТИ ПОРОДИЦЕ И ПОТРЕБА ЊЕНОГ ОГРАНИЧАВАЊА У СЛУЧАЈУ КРШЕЊА ПРАВА ДЕТЕТА	145
Жељко Младеновић РАЗВОЈ МОРАЛНИХ ЕМОЦИЈА КОД ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ	150
Горица Павловић Рајковић ПРОСТОР ДЕЧИЈЕГ ВРТИЋА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА МАТЕМАТИЧКИХ САЗНАЊА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	162
Милена П. Ђорђевић Душица З. Ђукић Бодловић МЕТОДИЧКА ОБРАДА ДРАМСКОГ ТЕКСТА „КАД ПРОЛЕЋЕ ДОЂЕ“ ЉИЉАНЕ КРСТИЋ	171
Милутин Б. Ђуричковић КЊИГЕ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	182
Предраг М. Јашовић МЕТОДИЧКА ОБРАДА БАЈКЕ <i>ПРИЧА О ДЕЧАКУ И МЕСЕЦУ</i>	193
Дуња Брусин ЗНАЧАЈ АНДРИЋЕВЕ ПРИПОВЕТКЕ <i>АСКА И ВУК</i> У УСЛОВИМА	

ГЛОБАЛНЕ КРИЗЕ	200
Драгана Раденовић ФОЛКЛОР У ВРТИЋУ КАО СРЕДСТВО ЗА РАЗВОЈ ТРАДИЦИОНАЛНИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ	206
Јелена Маринковић, ОПШТЕ ФАЗЕ РАЗВОЈА ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ И ЊИХОВЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ	210
Милош Насковић Милена Тасић ПРИМЕНА ОТПАДНИХ И РЕЦИКЛИРАНИХ МАТЕРИЈАЛА У ЛИКОВНОМ ИЗРАЖАВАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	216
Радован Станојевић ТЕХНИКЕ ПАПИР – ПЛАСТИКЕ У ЛИКОВНОМ ИЗРАЗУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	223
Светлана Блажин Дијана Брусин ВИДЉИВОСТ И ЗНАЧАЈ ДЕЧИЈЕГ ПОРТФОЛИЈА У ПРОЦЕСУ ТРАНЗИЦИЈЕ ИЗ ВРТИЋА У ШКОЛУ	230
Весна Стевановић Марија Јовић Малиша Стевановић РАД СА НАДАРЕНОМ И ТАЛЕНТОВАНОМ ДЕЦОМ У ДИГИТАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ	235
Наташа Николић DOUBLE BIND КОМУНИКАЦИЈА У ОДНОСУ ОДРАСЛИ-ДЕТЕ: МОГУЋЕ ПОСЛЕДИЦЕ И НАЧИНИ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА	241

3.

Часлав Стоиљковић Александра Јанковић ПРАВО НА ПРЕДШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ	249
Дејан Ђорђевић СТРАТЕГИЈЕ ЕТИЧКЕ ПРИПРЕМЕ ВАСПИТАЧА	256
Биљана Глишовић Марина Роглић ВАСПИТАЧ ТРЕБА ДА СЕ РОДИ	262
Соња Величковић ХОРИЗОНТАЛНО УЧЕЊЕ- НОВА ПАРАДИГМА У ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ ВАСПИТАЧА	268
Марија Ђурђић Тања Миленковић РАЗВОЈ ВРЕДНОСТИ У ОБЛАСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА/ ГРАДИМО ЗАЈЕДНИЦУ- СТВАРАМО ПРИЛИКУ „ПУХБАЛОН“	275

4.

Зорица Савковић ИНКЛУЗИВНИ ПРИСТУП ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ КОЈИМ СЕ УВАЖАВА РАЗЛИЧИТОСТ	285
Кристина Жунић, Марија Лукић РАЗМАТРАЊЕ ДИМЕНЗИЈЕ ВРЕДНОСТИ КРОЗ ПОДРУЧЈЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВАСПИТАЧА У НЕПОСРЕДНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ	290
Лилија Георгијева Иванова УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА КАО ОСНОВНА ВРЕДНОСТ	397
Марија З. Крстић Радојковић КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА, УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА ЗА КОРИШЋЕЊЕ ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ	303
Ана Вукобрат Александар Митревски Србислава Павлов РАЗВИЈАЊЕ ТРАДИЦИОНАЛНИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ИНТЕГРИСАНОМ ПРИСТУПУ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА	309
Катарина Филиповић Горица Павловић Рајковић МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ САДРЖАЈИМА У ВЕЗИ СА СКУПОВИМА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	328
Данијела Апостоловић Ивана Апостоловић УТИЦАЈ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ НА ФОРМИРАЊЕ УНИВЕРЗАЛНИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ КРОЗ ПОДСТИЦАЊЕ СОЦИЈАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА	339
Весна Б. Краварушић КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА САМОЕВАЛУАЦИЈУ НЕПОСРЕДНОГ РАДА ВАСПИТАЧА- ИНДИКАТОР КУЛТУРЕ САМОВРЕДНОВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ	345
Тања Маринковић, Мирјана Ђорић, Светлана Митић ДИЛЕМА – НАРОДНО КОЛО ИЛИ РАЧУНАР	362
Марина Гавриловић ВОКАЛНИ ЗВУК КАО СЕГМЕНТ РАЗВОЈА ЕСТЕТСКИХ ВРЕДНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	369
Ивана Апостоловић ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ПОРОДИЦЕ У ПОГЛЕДУ РАЗВИЈАЊА МОРАЛНИХ ВРЕДНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	375
Марија Секулић Наташа Нишавић ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ РОДИТЕЉА И ВАСПИТАЧА У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ	382

Јелена Д. Стошић Јовић

УЛОГА САВРЕМЕНОГ ДИДАКТИЧКОГ СРЕДСТВА КАЛЕНДАРКО
СВЕЗНАЛКО У ПРОЦЕСУ ФОРМИРАЊА ВРЕМЕНСКИХ
РЕЛАЦИЈА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 389

Тамара Добрић

Анђелија Марковић
УЛОГА РОДИТЕЉА У КОРИШЋЕЊУ ИГРАЧАКА У ИГРИ ДЕЦЕ
ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 395

Садуша Реџић

КРАТАК ПРЕГЛЕД ВАЖНИЈИХ ТЕОРИЈА
О МОРАЛНОМ РАЗВИТКУ ДЕТЕТА 402

Рефиде Шахин

ДЕЧЈИ ЧАСОПИС „ТОМУРЏУК“ НА ТУРСКОМ ЈЕЗИКУ У
СЕВЕРНОЈ МАКЕДОНИЈИ И УМЕТНИЧКЕ ВРЕДНОСТИ НЕЏАТИ ЗЕКЕРИЈЕ 410

CONTENTS

INTRODUCTION 14

PLENARY PRESENTATIONS

Biljana T. Kojovic

Marija T. Balenzada

RESULTS OF SUPPORT FOR IMPROVING THE QUALITY
OF PRESCHOOL INSTITUTIONS THROUGH THE PROJECT
"INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION" 17

Sandra Backovic

KINDERGARTEN AS A PLACE OF LIVING IN ACCORDANCE WITH THE
FUNDAMENTALS OF THE "YEARS OF ASCENT" PROGRAM 25

Jasna Maksimovic

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS AS A DETERMINANT
OF IMPROVING INCLUSIVE CULTURE IN PRESCHOOL INSTITUTIONS 29

1.

Mahmut Celik

Refide Saini

Ivana Koteva

CRITICAL REVIEW OF THREE CHILDREN'S STORYBOOKS
BY NECATI ZEKERIYA 41

Mia Stanojevic

Igor Stanojevic

Minja Stanojevic

DIFFERENCES IN THE ANTHROPOLOGICAL
CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL AGE BOYS AND GIRLS 47

Katarina Cutovic

Lazar Cutovic

ENVIRONMENTAL MANAGERS	54
Igor Stanojevic	
Mia Stanojevic	
Minja Stanojevic	
CROOKED FOOT	59
Aleksandar Milosevic	
Aleksandar Jovanovic	
MODERN ARCHITECTURAL SETTINGS ABOUT CHILDHOOD IN PARK ČAIR; LEARNING AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE CHILDREN WITHIN PARK ČAIR ON THE EXAMPLE OF ART AND ARCHITECTURAL ANALYSIS AND SYNTHESIS	67
Milić Zoran	
Kmezić Bojan	
MAINTENANCE OF CHILDREN'S POSTURAL HEALTH: DEVELOPMENTAL GYMNASTICS AS A KEY COMPONENT	78
Ankica Simona Kovacevic	
APPRECIATION OF DIVERSITY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS	85
Aleksandra Milosevic	
Aleksandar Jovanovic	
URBAN 95 ACADEMY - LEARNING ABOUT ADVANCED TECHNOLOGIES USING THE EXAMPLE OF URBAN SPACE	90
Dijana Brusin	
Vukica Pavlovic	
PARTNERSHIP BETWEEN PRESCHOOLS AND FAMILIES IN DEVELOPING VIRTUES IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	109
Aleksandra Milosevic	
FUNDAMENTALS OF THE PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM THROUGH THE PRISM OF SOCIO-CULTURAL THEORY AND POST-CULTURALISM.....	115
Vesna Stevanovic	
Malisa Stevanovic	
DIGITAL TECHNOLOGY IN KINDERGARTEN AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COGNITIVE ABILITIES	120
Vladan Plemis	
Sofija Stoilkovic	
THE IMPACT OF MINI-SPORTS GAMES ON THE LOCOMOTOR KNOWLEDGE OF PRESCHOOL CHILDREN	126
Aleksandra Andric	
Ilinka Mušikić Popovic	
PREREQUISITES AND CONDITIONS FOR THE APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN PRE-SCHOOL AGE	137

2.

Aleksandar Jankovic

Caslav Stoilkovic

THE RESPECTING OF THE FAMILY PRIVACY AND THE NECESSITY FOR ITS LIMITATION IN THE CASE OF CHILDRENS RIGHTS VIOLATIONS	145

Zeljko Mladenovic

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S MORAL EMOTIONS IN THE
PRESCHOOL PERIOD 150

Gorica Pavlovic Rajkovic

KINDERGARTEN SPACE IN FUNCTION OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL
KNOWLEDGE AT PRESCHOOL AGE 162

Milena P. Djordjevic

Duška Z. Đukić Bodlovic

METHODOLOGICAL PROCESSING OF THE DRAMA TEXT
„WHEN SPRING COMES“ BY LJILJANA KRSTIĆ 171

Milutin B. Djurickovic

BOOKS FOR CHILDREN AND YOUTH 182

Predrag M. Jasovic

METHODOLOGICAL TREATMENT OF THE FAIRY TALE THE
STORY OF THE BOY AND THE MOON 193

Dunja Brusin

THE SIGNIFICANCE OF ANDRĆ'S STORY ASKA AND THE WOLF IN THE
CONDITIONS OF THE GLOBAL CRISIS 200

Dragana Radenovic

FOLKLORE IN KINDERGARTEN A MEANS FOR DEVELOPING
TRADITIONAL VALUES IN CHILDREN 206

Jelena Marinkovic

GENERAL STAGES OF CHILDREN'S DEVELOPMENT IN THE
PRESCHOOL PERIOD AND THEIR CHARACTERISTICS 210

Milos Naskovic

Milena Tasic

APPLICATION OF WASTE AND RECYCLED MATERIALS IN THE ARTISTIC
EXPRESSION OF PRESCHOOL CHILDREN 216

Radovan Stanojevic

PAPER-PLASTIC TECHNIQUES IN THE ART EXPRESSION
OF PRESCHOOL CHILDREN 223

Svetlana Blazin

Dijana Brusin

VISIBILITY AND IMPORTANCE OF CHILDREN'S PORTFOLIO IN
THE TRANSITION PROCESS FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL 230

Vesna Stevanovic

Marija Jovic

Malisa Stevanovic

WORKING WITH GIFTED AND TALENTED CHILDREN
IN DIGITAL ENVIRONMENT 235

Natasa Nikolic

DOUBLE BIND COMMUNICATION IN THE ADULT-CHILD RELATIONSHIP:
POSSIBLE CONSEQUENCES AND WAYS TO OVERCOME THEM 241

3.

Časlav Stojiljkovic

Aleksandra Jankovic

THE RIGHT TO PRESCHOOL EDUCATION	249
Dejan Djordjevic	
STRATEGIES FOR ETHICAL TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS	256
Biljana Glisovic	
Marina Roglic	
A TEACHER HAS TO BE BORN	262
Sonja Veleckovic	
HORIZONTAL LEARNING-A NEW PARADIGM IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS	268
Marija Djuric	
Tanja Milenkovic	
DEVELOPMENT OF VALUES IN THE FIELD OF PRESCHOOL EDUCATION WE BUILDING COMMUNITY - WE CREATE OPPORTUNITY "PUHBALON"	275

4.

Zorica Savkovic	
AN INCLUSIVE APPROACH TO PRESCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING WHICH RESPECTS DIVERSITY	285
Kristina Zunic	
Marija Lukic	
CONSIDERATION OF THE VALUE DIMENSION THROUGH THE FIELD OF COMPETENCE OF PRESCHOOL THEACHERS IN DIRECT WORK WITH CHILDREN	290
Liliya	
Georgieva Ivanova	
FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A BASIC VALUE	397
Marija Z. Krstic Radojkovic	
TEACHER COMPETENCES FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL WORK	303
Ana Vukobrat	
Aleksandar Mitrevski	
Srbislava Pavlov	
DEVELOPMENT OF TRADITIONAL VALUES IN PRESCHOOL CHILDREN IN AN INTEGRATED APPROACH TO PRESCHOOL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF PRESCHOOL THEACHERS	309
Katarina Filipovic	
Gorica Pavlovic Rajkovic	
METHODOLOGICAL APPROACHES TO CONTENT RELATED TO SETS IN PRESCHOOL AGE	328
Danijela Apostolovic	
Ivana Apostolovic	
INFLUENCE OF PRE-SCHOOL INSTITUTION ON THE FORMATION OF UNIVERSAL VALUES IN CHILDREN THROUGH ENCOURAGEMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT	339

Vesna B. Kravarusic

COMPETENCE FOR SELF-EVALUATION OF THE IMMEDIATE WORK OF EDUCATORS- AN INDICATOR OF THE CULTURE OF SELF-EVALUATION OF A PRESCHOOL INSTITUTION 345

Tanja Marinkovic

Mirjana Djoric

Svetlana Mitic

DILEMMA -TRADITIONAL SERBIAN DANCE OR COMPUTER 362

Marina Gavrilovic

VOCAL SOUND AS A SEGMENT OF THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC VALUES IN PRESCHOOL CHILDREN 369

Ivana Apostolovic

THE IMPORTANCE OF COOPERATION BETWEEN THE PRE-SCHOOL INSTITUTION AND THE FAMILY IN TERMS OF THE DEVELOPMENT OF MORAL VALUES OF PRE-SCHOOL CHILDREN 375

Marija Sekulic

Natasa Nisavic

THE IMPORTANCE OF COOPERATION BETWEEN PARENTS AND PRESCHOOL THEACHERS IN THE IDENTIFICATION OF GIFTED CHILDREN 382

Jelena D. Stosić Jovic

THE ROLE OF THE MODERN DIDACTIC TOOL *KALENDARKO SVEZNALKO* IN THE PROCESS OF FORMING TIME RELATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN..... 389

Tamara Dobric

Andjelija Markovic

THE ROLE OF PARENTS IN THE USE OF TOYS IN THE PLAY OF PRESCHOOL CHILDREN 395

Sadusa Redzic

A BRIEF OVERVIEW OF THE MAJOR THEORIES ON THE MORAL DEVELOPMENT OF THE CHILD 402

Refide Shahin

THE CHILDREN'S MAGAZINE 'TOMURCUK' IN THE TURKISH LANGUAGE IN NORTH MACEDONIA AND THE ART VALUES OF NECATI ZEKERİJA 410

УВОДНА РЕЧ

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

Деветнаеста Конференција под називом **РАЗВОЈ ВРЕДНОСТИ У ОБЛАСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА** одржана је 18. и 19. маја 2024. На Одсеку васпитачких студија Алексинац Академије васпитачко-медицинских струковних студија уз два запажена пленарна излагања у четири сесије:

- 1. Савремене теоријске поставке о детињству; учењу и развоју деце предшколског узраста*
- 2. Етички аспект професије васпитач*
- 3. Вредности као димензија компетенција васпитача*
- 4. Утицај предшколске установе на формирање савремених и/или традиционалних вредности код деце.*

Овај тематски зборник обухвата самосталне и коауторске радове на задате теме, из различитих научних области, 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

Биљана Т. Којовић

376-056.26/36-53.4(497.11)"2018/2024

Марија Т. Белензада

Министарство просвете Републике Србије -

пројекат "Инклузивно предшколско васпитање и образовање"

РЕЗУЛТАТИ ПОДРШКЕ УНАПРЕЂИВАЊУ КВАЛИТЕТА РАДА ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА КРОЗ ПРОЈЕКАТ „ИНКЛУЗИВНО ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ“

Кључни налази Финалне студије о снимању квалитета рада предшколских установа

Апстракт: У циљу подршке унапређивању система предшколског васпитања и образовања (ПВО), Министарство просвете реализује пројекат „Инклузивно предшколско васпитање и образовање“, у периоду 2018 - 2024. године.

Општи циљ пројекта - унапређивање доступности, квалитета и праведности ПВО, нарочито за децу из осетљивих друштвених група, остварује се кроз 3 његове компоненте.

Циљ компоненте 2, у оквиру које су спроведене почетна и завршна студија снимања квалитета рада предшколских установа (ПУ), је унапређивање квалитета ПВО. Грађење квалитетног ПВО је кроз компоненту 2 Пројекта подржано: јачањем компетенција практичара за примену нових Основа програма, унапређивањем стручног усавршавања, унапређивањем вредновања квалитета рада предшколских установа као и активностима у вези са унапређивањем иницијалног образовања васпитача.

Развојни циљ пројекта (РЦП) је унапређење приступа квалитетном ПВО, посебно за децу из осетљивих друштвених група. У области квалитета један од показатеља РЦП односи се на предшколске установе (ПУ) које пролазе процес спољашњег вредновања са оценом 4 и оценом 3 (на скали од 1 до 4).

За праћење остварености развојног циља Пројекта изабрана је Методологија спољашњег вредновања. На основу почетног снимања стања квалитета спроведеног почетком 2019. године у ПУ из репрезентативног стратификованог узорка добијене су почетне вредности показатеља квалитета рада ПУ у Србији (на почетку Пројекта, одн. пре примене Програма подршке).

У мају 2022. године спроведено је поновно вредновање квалитета рада ПУ из узорка како би се утврдило колики је помак у општем квалитету рада установа, након реализације пројекта, одн. Програма подршке.

У контексту праћења РЦП кроз реализацију снимања почетног и завршног стања, остварен је напредак у квалитету рада ПУ. Резултати јасно показују да је између 2 евалуације дошло до значајног пораста у нивоу остварености у све четири области квалитета и на свих 15 појединачних стандарда.

Кључне речи: предшколско васпитање и образовање, квалитет, унапређење, евалуација, подршка

Увод

Контекст

Широки реформски процес система предшколског васпитања и образовања (ПВО) започет је 2018. године доношењем Правилника о Основама програма ПВО – Године узлета.

У циљу подршке унапређивању система ПВО, Министарство просвете (Министарство) реализује пројекат „Инклузивно предшколско васпитање и образовање“ (Пројекат), вредан 47 милиона евра, као до сада највећи и најкомплекснији пројекат на националном нивоу посвећен ПВО. Пројекат се реализује из зајма Светске банке, у периоду 2018 - 2024. године.

Општи циљ пројекта - унапређивање доступности, квалитета и праведности ПВО, нарочито за децу из осетљивих друштвених група, остварује се кроз 3 компоненте Пројекта.

Циљ компоненте 2, у оквиру које су спроведене почетна и завршна студија снимања квалитета рада ПУ¹, је унапређивање квалитета ПВО.

Развојни циљ пројекта (РЦП) је унапређење приступа квалитетном ПВО, посебно за децу из осетљивих друштвених група. У области квалитета један од показатеља РЦП односи се на предшколске установе (ПУ) које пролазе процес спољашњег вредновања са оценом 4 и оценом 3 (на скали од 1 до 4)².

У периоду април - јун 2023. године обављено је снимање завршног стања квалитета рада ПУ од стране екстерних евалуатора са циљем да се утврди да ли постоји помак у квалитету рада ПУ, односно у степену остварености стандарда квалитета рада установа, након реализације Пројекта.

Према постојећем систему екстерне евалуације, рад ПУ се вреднује у односу на оствареност 15 стандарда (64 показатеља), у оквиру четири области: Васпитно-образовни рад, Подршка деци и породици, Професионална заједница учења и Управљање и организација.

Будући да професионалне компетенције васпитача представљају један од најрелевантнијих показатеља квалитета, кроз Пројекат, али и друге иницијативе, у периоду 2019 - 2024. године, пружена је широка и

¹ Извештај о квалитету рада ПУ: Снимање почетног стања, Оливер Тошковић и Александра Калезић и

Извештај о квалитету рада ПУ: Снимање финалног стања, Оливер Тошковић и Александра Калезић

² Оквир резултата и праћење, Документ оцене изводљивости пројекта о предложеном зајму, Извештај бр: PAD157117, Светска банка (стр. 38 - 49)

систематична подршка ПУ и практичарима³ у примени нове програмске концепције – кроз обуке, менторску подршку, подршку кроз два модела хоризонталног учења, развој приручника и водича и бројне друге активности.

Методологија

У оквиру Методологије праћења остваривања развојног циља Пројекта (РЦП), у области квалитета ПВО, Пројектни задатак је планиран у неколико фаза:

- Дефинисање исказа који описују оствареност индикатора стандарда на нивима 2 и 4 (описи креирани тако да иду у сусрет захтевима нове програмске концепције ПВО) и креирани помоћни инструменти за процену нивоа остварености индикатора.
- Провера описа нивоа остварености индикатора као и инструмената за њихову процену кроз пилот испитивање.
- Финализација описа нивоа остварености индикатора и инструмената за њихову процену на основу психометријских показатеља и на основу искустава лиценцираних евалуатора који су учествовали у пилот испитивању.
- Активности у циљу припреме лиценцираних евалуатора за снимање почетног стања⁴
- Снимање почетног стања у вези са квалитетом рада у ПУ на репрезентативном узорку, (почетна процена стања на основу спољашње евалуације квалитета коришћењем методологије спољашњег вредновања, као и алата и методологије развијене у оквиру Пројекта).
- У последњој фази, урађено је снимање завршног стања (спољашња евалуација у истим ПУ).

Код обе евалуације, подаци добијени од евалуатора анализирани су тако да су најпре одређени основни психометријски показатељи (објективност, дискриминативност и валидност) за оцене стандарда које су давали сами евалуатори. Затим су рађене анализе посебно за помоћне инструменте односно упитнике које су попуњавали родитељи и васпитачи. На крају су корелиране процене добијене од стране евалуатора са проценама родитеља и васпитача, (увид у односе Инструмента за оцenu стандарда и помоћних инструмената).

³ Због околности изазваних пандемијом КОВИД-19, спровођење Програма подршке прилагођавано је у погледу времена и начина реализације.

⁴ саветовања на тему нових Основа програма; у вези са применом ревидираног оквира за вредновање квалитета рада ПУ; као и у циљу припреме за праћење остваривања РЦП у области квалитета рада ПУ.

Поред анализе инструмената, урађена су и основна поређења нивоа остварености стандарда по регионима, типу насеља (урбано-рурално), величини објекта, фази у примени ОП и томе да ли је вртић језгро промене или није. За основни циљ евалуације нарочито су важне анализе промене нивоа остварености стандарда између почетног и завршног стања, односно помак у квалитету рада установа.

Узорак

Да би се постигла репрезентативност узорка коришћен је стратификовани кластерски узорак, јер су узорковани објекти/вртићи унутар ПУ.

Као основа за стратификацију коришћен је регион, тип насеља (урбано-рурално подручје), величина установе одређена преко броја запослених и фаза у којој је установа укључена у примену ОП (у складу са Правилником о ОП ПВО).

Финални узорак је чинило **25 јавних ПУ** (15.43% од укупног броја)⁵. Наведена величина узорка задовољава раније наведене критеријуме за унапред задату статистичку снагу, ниво значајности и величину ефеката. Важно је напоменути да је вредновање вршено на нивоу објекта (оцене које су давали евалуатори су се односиле на сваки појединачни вртић).

Резултати и дискусија

Инструмент за оцену стандарда (ИОС), главни инструмент који су користили евалуатори, има високу објективност, дискриминативност, поузданост и ваљаност (инструмент задовољава све психометријске критеријуме и има одличне све четири карактеристике).

Ниво остварености стандарда се разликовао од области до области, тако да је виши ниво остварености у првој (Васпитно-образовни рад) и четвртој области (Управљање и организација), а нижи у другој (Подршка деци и породици) и трећој области (Професионална заједница учења).

Када су у питању разлике између појединачних стандарда, издвојене су три категорије, различите по нивоу остварености. Показано је да најнижи ниво остварености имају стандард 3 из области 1 (1.3 Планирање и програмирање васпитно-образовног рада је у функцији подршке децем учењу и развоју), стандард 3 из области 2 (2.3 Установа сарађује са породицом и локалном заједницом), стандард 3 из области 3 (3.3 У

⁵ Евалуатори су ушли у 184 објекта; анкетирали 2284 родитеља и 1534 васпитача; у сваком објекту имали по неколико интервјуа са родитељима, васпитачима, стручним сарадницима, руководиоцима објекта и директорима, као и са представницима локалних самоуправа и локалне заједнице. Кроз посматрање и консултације са децом, сагледавали и перспективу деце.

установи се развија култура самовредновања) стандард 4 из области 3 (3.4 Установа је место континуираних промена, учења и развоја) и стандард 1 из области 4 (4.1 Планирање рада установе је у функцији њеног развоја) па би на томе требало радити у даљем унапређивању квалитета рада ПУ.

Са друге стране, највиши ниво остварености имају стандард 2 из области 1 (Социјална средина подстиче учење и развој деце) и стандард 4 из области 4 (Лидерско деловање директора омогућава развој установе).

Ниво остварености стандарда је показао разлике само у односу на неке од забележених карактеристика самих установа/објеката. Није пронађена повезаност нивоа остварености стандарда са величином објекта, што значи да оцене евалуатора и родитеља не варирају у зависности од броја група у датом објекту. Са друге стране, васпитачи из већих објеката, са више васпитних група, показали су тенденцију да дају нешто ниже оцене стандардима области 2 (Подршка деци и породици) и 3 (Професионална заједница учења).

Када су у питању разлике између региона, подаци са почетног испитивања су показали разлике на прве три области стандарда, такве да је ниво остварености био нижи у Југоисточној и Западној Србији, а виши у Војводини и Београду. У односу на почетно стање, на финалном испитивању је видан пораст оцена евалуатора у региону Западне Србије и пад у региону Београда у односу на преостала два региона. Занимљиво је да се у односу на тренд оцена евалуатора, у проценама родитеља и васпитача види скоро па потпуно обрнут редослед оцена по регионима, па родитељи и васпитачи дају највише оцене објектима у региону Југоисточне Србије, а најниже у региону Војводине и Београда, док објектима из региона Западне Србије дају оцене између поменуте две групације (у регионима у којима су евалуатори били најстрожи, родитељи су били најблажи у оцењивању и обратно). С друге стране, на почетном испитивању није било разлика између региона у оценама које су давали родитељи, док су оцене васпитача показивале тренд сличнији оценама евалуатора.

Такође, у већини области евалуатори су давали више оцене објектима у урбаним насељима, док су родитељи и васпитачи давали оцене у супротном смеру (више оцене објектима у руралним насељима). Тренд који је остао исти у односу на почетно испитивање се односи на разлике група у години поред полазак у школу (ППП група) које остварују васпитно образовни рад у простору ОШ у односу на остале и показује да је ниво остварености нижи у групама припремног предшколског програма у простору ОШ.

Закључак

Резултати јасно показују и то је најважнији налаз - да је између почетног и завршног испитивања дошло до значајног повећања степена остварености стандарда, у све четири области квалитета и на свих 15 појединачних стандарда, али да то повећање највероватније није повезано са дужином обавезности примене нових Основа програма ПВО а након реализованог Програма подршке ПУ.

У прву фазу, у којој је примена трајала најдуже, ушле су установе које су на почетку већ имале виши ниво остварености стандарда, па је и простора за повећање нивоа остварености стандарда самим тим било мање.

Важно је имати у виду контекст у коме се примена нових ОП одвијала - измењени услови рада током пандемије Ковида-19 отежали су остваривање бројних стандарда.

Пандемија корона вируса је значајно утицала како на реализацију програма подршке, тако и на инициране промене у васпитно-образовној пракси установа.

У контексту праћења развојног циља Пројекта кроз реализацију снимања почетног и завршног стања, важно је имати у виду остварени напредак у квалитету рада установа. Уколико бисмо упросечили заступљеност оцена кроз све стандарде и области, видимо да је на почетном испитивању оцену 1 добило 1.78% установа, док је тај проценат на финалном испитивању пао на 0.27%. Исто тако, на почетном испитивању оцену 2 је добило 54.92% установа, док је тај проценат на финалном испитивању пао на 17.08%. Са друге стране, оцену 3 је на почетном испитивању добило 40.85% установа, док је тај проценат на финалном испитивању порастао на 67.21%. Такође, оцену 4 је на почетном испитивању добило свега 2.46% установа, док је тај проценат на финалном испитивању порастао на 15.44%.

Један од показатеља развојног циља пројекта према Закону о зајму је проценат ПУ чији је квалитет рада у процесу спољашњег вредновања оцењен оценом 3.

Будући да је 41% установа на почетном испитивању добио оцену 3, а да је циљани резултат био 51% ПУ које добијају оцену 3, налаз да је на завршном испитивању 67.21% ПУ добило оцену 3 указује да је циљани индикатор остварен, односно премашен.

Литература

Основе програма предшколског васпитања и образовања Године узлета (2018). Службени гласник Републике Србије, бр. 16, 2018.

Тошковић, О., Калезић, А. (2020). **Извештај о квалитету рада ПУ: Снимање почетног стања.** Министарство просвете Републике Србије - пројекат "Инклузивно предшколско васпитање и образовање".

Тошковић, О., Калезић, А. (2023). **Извештај о квалитету рада ПУ: Снимање финалног стања.** Министарство просвете Републике Србије - пројекат "Инклузивно предшколско васпитање и образовање".

Оквир резултата и праћење, Документ оцене изводљивости пројекта о предложеном зајму, Извештај бр: PAD157117, Светска банка (стр. 38 - 49)

**Biljana T. Kojovic
Marija T. Balenzada**

RESULTS OF SUPPORT FOR IMPROVING THE QUALITY OF PRESCHOOL INSTITUTIONS THROUGH THE PROJECT "INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION"
Key findings of the final study on recording the quality of preschool institutions

Summary

In order to support the improvement of the preschool education system (PE), the Ministry of Education is implementing the project "Inclusive Preschool Education" in the period 2018 - 2024. The overall goal of the project - improving the accessibility, quality and equity of PE, especially for children from vulnerable social groups, is achieved through 3 of its components. The goal of component 2, within which the initial and final study on recording the quality of preschool institutions (PE) was conducted, is to improve the quality of PE. The development of quality early childhood education is supported through Component 2 of the Project by: strengthening the competences of practitioners for the implementation of the new Curriculum Framework, improving professional development, improving the quality assessment of preschool institutions, as well as activities related to improving the initial education of preschool teachers. The project development objective (RCP) is to improve access to quality early childhood education, especially for children from vulnerable social groups. In the area of quality, one of the RCP indicators refers to preschool institutions (PU) that undergo the external evaluation process with a score of 4 and a score of 3 (on a scale from 1 to 4). The External Evaluation Methodology was chosen to monitor the achievement of the Project development objective. Based on the initial quality assessment conducted in early 2019 in primary schools from a representative stratified sample, initial values of the quality indicators of primary school work in Serbia were obtained

(at the beginning of the Project, i.e. before the implementation of the Support Program). In May 2022, a re-evaluation of the quality of the work of primary schools from the sample was carried out in order to determine the extent of the progress in the overall quality of the work of the institutions, after the implementation of the project, i.e. the Support Program. In the context of monitoring the RCP through the implementation of the initial and final state assessment, progress was made in the quality of the work of primary schools. The results clearly show that between the 2 evaluations there was a significant increase in the level of achievement in all four quality areas and in all 15 individual standards.

Сандра Бацковић

373.2.016(497.11)"1975/2019"

Завод за унапређивање образовања и васпитања

ВРТИЋ КАО МЕСТО ЖИВЉЕЊА У СКЛАДУ СА ОСНОВАМА ПРОГРАМА „ГОДИНЕ УЗЛЕТА“

Апстракт: У раду повезујемо вредносни оквир Основа програма из 1975. и 2019. године и издвајамо два кључна искорак: улога (и смернице за реализовање) образовног аспекта програма и разумевање концепта холистичког учења и развоја деце. У циљу конкретизовања тих разлика, нудимо примере и појашњења за развијање праксе која је усмерена на то „шта“ деца треба да уче и оне, која је усмерена на то „како“ деца предшколског узраста треба да уче.

Кључне речи: вртић, Године узлета, дете, васпитач.

Рад је настао као одговор на главну тему скупа „Развој вредности у области предшколског васпитања и образовања“ са циљем покретања дијалога о вредностима у програмима предшколског васпитања и образовања, разматрајући развојни пут од програма из 1975. године до „Година узлета“ из 2019.

Вредности програма из 1975. које издвајамо, а које препознајемо и у „Годинама узлета“ су:

- Улога предшколског васпитања и образовања: Дечји вртић је средина која је креирана по посебном програму, па зато у њој дете сусреће најбоље подстицаје, средства, узор за свој развој;
- Циљ предшколског васпитања и образовања је да се, у складу са педагошким и научним достигнућима обезбеде услови за нормални физички, интелектуални, социјални емоционални и морални развој. Циљ обухвата све аспекте развоја детета;
- Први и основни задатак ПВО је да очува, подржи, подстиче и оплемењује спонтане изразе стваралачких могућности и својстава детета ... и да развија природне потенцијале детета;
- Игра је посебно значајна активност детета предшколског узраста, може да буде слободна и планирана- препоручују усмерене активности попут: моторне, музичке, језичке, ликовне, драмске, математичке и друге игре.

Програмска развојност може да се посматра у односу на:

- Разумевање програма ПВО као пре свега васпитног, а у оквиру тога и образовног. У ранијој пракси, често се при анализи или конкретизацији програма већи акценат стављао на образовни сегмент који се остварује кроз планиране активности (део који се бави садржајима и дидактичким

принципима). Међутим, ако сагледамо да је за дете програм не оно што је васпитач испланира кроз активност већ какве односе успоставља и шта конкретно ради током неке активности, онда наша пажња треба да буде усмерена ка томе како да се образовни аспект програма остварује подржавајући квалитетне односе и активно учешће деце. Ту су „Године узлета“ направиле велики искорак јер дају смернице за успостављање квалитетних односа васпитача и деце али и других учесника, издвајају стратегију заједничког развијања програма и истичу кључне путоказе за остваривање ситуација делања у вртићу (животно-практичне ситуације, игра и планиране ситуације кроз тему/пројекат);

- Разумевање концепта холистичког учења и развоја детета. Сваки наш програм је као циљ издвајао да је потребно обезбедити услове за пуну подршку свим областима развоја: и физичкој, когнитивној, емоционалној, социјалној, развоју говора. Међутим, у зависности од достигнућа и саме науке, раније смо били усмерени посебно на сваку област и тежили осмишљавању задатака и садржаја којима ћемо се бавити са децом унутар сваке од њих. У савременим приступима, разумемо да је дете целовито биће тј. да је у сваком тренутку и физичко, емоционално, когнитивно, социјално и биће говора, тежимо да осмишљавамо ситуације учења које би подржале све аспекте у истом тренутку, колико је то могуће. Ситуације учења у „Годинама узлета“ су ситуације у којима дете учи интегрисано, кроз јединство онога што мисли, што конкретно ради (практично искуство, акција) и доживљаја (емоција).

Програмска разлика у усмерености на „шта“ и „како“ дете учи.

- Програмска усмереност на то „шта“ дете треба да учи (које садржаје) обликује рад васпитача тако да је усмерен на области рада и садржаје у оквиру њих тако што планира одређену активност у оквиру одређене области, а која је проистекла из одређених циљева и задатака. У самој реализацији фокус васпитача је да реализује испланирано, а учешће деце зависи од саме флексибилности васпитача. У овм случају, деца су најчешће учесници активности коју је неко други осмислио за њих.

- Програмска усмереност на то „како“ дете учи (квалитетна ситуација учења и активност детета) обликује рад васпитача тако да је усмерен да креира ситуације у којима деца уче интегрисано при чему разуме да дете учи: свим чулима и целим телом, кроз богата и разноврсна искуства, заједничким учешћем, различитим начинима изражавања, доприносом заједницама којима припадају, кроз игру и истраживање (Крњаја, Бренеселовић, Водич за развијање теме/пројекта). Када је васпитач усмерен на процес учења, онда је сам садржај контекстуалан, зависиће од играчака и материјала који постоје у соби или у другим просторима у

којима бораве деца, од идеја васпитача, иницијатива деце, укључености родитеља.

УСМЕРЕНОСТ НА „ШТА ДЕЦА УЧЕ“	УСМЕРЕНОСТ НА „КАКО ДЕЦА УЧЕ“
Васпитач се усмерава на планирану активност кроз игру, док је слободна игра само за децу.	Васпитач подједнако подржава игру и планирану ситуацију учења и где је могуће увезује.
Односи васпитача и деце нису дефинисани, остављени су „осећају“ васпитача.	Васпитач остварује однос кроз укљученост, одржавање баланса, уважавање.
Васпитач планира активност за децу у оквиру одређене области или аспекта.	Васпитач планира само оквир активности у односу на претходна дешавања у групи.
Васпитач учи децу планираном садржају.	Васпитач се усмерава да обезбеди интегрисано учење деце.
Сва деца подједнако учествују.	Деца бирају активности у којима ће учествовати.
Мислимо да се десило учење када је реализована активност.	Учење се десило када су деца нешто практично радила, имала емоционални доживљај и мисаоно била укључена.

Ову програмску усмереност на „шта“ и „како“ можемо илустровати и кроз пример једне теме/ пројекта и игре. Примери су настали као резултат разговора са васпитачима о активностима које су реализовали са децом и имају за циљ само илустрацију програмске разлике којом се у раду бавимо.

Пример теме/пројекта „лопта“. Усмереност на „шта“ деца уче (усмереност на обраду теме лопта): когнитивни развој/методика развоја говора: васпитач проналази литературу у којој су ситуације са лоптом које би деца посматрала и причали би о томе каквих лопти има; методика ликовног: правили би лопту, цртали или осликавали; методика физичког: у сали за физичко би играли одређену игру са лоптом; методика математике: увели би појам круга... Усмереност на како деца уче (усмереност на истраживање нпр. шта све можемо са лоптом): Родитељ у договору са васпитачем доноси дрес свог детета и пратећу опрему. Васпитач позива децу да пробају како би их подстакao на доживљај „спортисте“; Васпитач предлаже деци да се договоре и креирају изглед дреса за свој тим; У договору са колегиницом две васпитне групе

планирају да се такмиче и сами осмишљавају правила игре; Васпитач уноси ненампупану лопту, деца покушавају да реше проблем; Деца одлучују да реконструишу простор собе за сталну поставку игре чуњевима; Васпитач уноси сто за стони тенис у ходник да се играју са другом децом и родитељима ...

Пример игре. Деца се у простору за симболику играју тако што доносе лутке код доктора на преглед. Забавља их док говоре шта лутку боли и радо помажу доктору да изговори лек који је потребан за сваку лутку. Усмереност на „шта деца уче“: Васпитач се пита шта у тој ситуацији препознаје као потенцијал игре да се научи неки садржај и усмерава се на игру одређеног занимања: доктор или тему како функционише људско тело... Усмереност на „како деца уче“: Васпитач прво гледа да разуме смисао игре, шта деца раде са одређеном играчком, у овом случају лутком: брину о беби, лече је, а затим да види како да подржи игру која се тренутно дешава: уношењем неког новог средства, да уђе сам у игру као „пацијент“... са циљем да она и даље траје, водећи рачуна да не наруши игровни образац.

Литература

- Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић, Д., (2022). Водич за развијање интегрисаног приступа учењу кроз теме/пројекте, МП, Београд
Основе програма предшколског васпитања и образовања, 1975.
Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ 16/18, Службени гласник.
Павловић Бренеселовић, Д. (2010). Добробит детета у програму наспрам програма за добробит, Настава и васпитање, 59 (2): 251-264.

Sandra Backovic

KINDERGARTEN AS A PLACE OF LIVING IN ACCORDANCE WITH THE FUNDAMENTALS OF THE “YEARS OF ASCENT” PROGRAM

Summary

In this paper, we connect the value framework of the 1975 and 2019 Foundations of the Program and highlight two key breakthroughs: the role (and guidelines for implementing) the educational aspect of the program and the understanding of the concept of holistic learning and child development. In order to concretize these differences, we offer examples and explanations for developing practices that are focused on “what” children should learn and those that are focused on “how” preschool children should learn.

Јасна М. Максимовић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет Ужице

376-056.26/.36-053.4
377.8

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 (Lutfiyya & Bartlett, 2020), али и да је реч о сложенем 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 редеофинисању. 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 (Sakać 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 васпитања и образовања (Vican, 2013). Системом ране инклузије, а посредством разрађеног система 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 развој, 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 (Сретенев, 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 и његов професионални развој

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 усавршавање 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 сиситем предшколског и школског вапитања 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 децјем 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 вапитача (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 предшколаској 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; Кујундић, 2021; Кораћ, Косановић и Кlemenовић, 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 хијераричке 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 подстакао 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

- 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.
- Bouillet, D.(2019), *Инклузивно образовање: одабране теме*, Учитељски факултет, Загреб
- Boychuk, Y., Kazachiner, O., & Khliebnikova, T. (2021). Managing teacher"s inclusive culture development. *Amazonia Investiga*, 10(44), 207-219.
- 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.
- Velišek-Braško, O., & Svilar, M. (2019). Aktuelni koncept rane intervencije u idejama komenskog. *Pedagoška stvarnost*, 66, 59-70.
- Vican, D. (2013). Инклузивна култура основних школа у Хрватској с гледишта ученика. *Живот и школа: часопис за теорију и праксу одгоја и образовања*, 59(30), 17-36.
- Ekins, A., & Grimes, P. (2009). *EBOOK: Inclusion: Developing An Effective Whole School Approach*. McGraw-Hill Education (UK).
- Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škola. *Croatian Review of Rehabilitation Research/Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 49(2).139-157
- Јаблан, Б. & Максимовић, Ј. (2020). Развој инклузивног образовања из угла наставничких компетенција – стање, проблеми и перспективе. *Зборник радова Педагошког факултета, Ужице*, 22, 85–100
- Kearney, A. (2011). *Exclusion from and Within School, Issues and Solutions*. Rotterdam, Boston, Tapei: Sense Publisher

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.

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.

Lutfiyya, Z. M. & Bartlett, N. A. (2020). Inclusive societies. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1022>

Максимовић, Ј. (2017). *Инклузија у образовању-подршка деци са сметњама у развоју*. Ужице, Универзитет у Крагујевцу: Учитељски факултет.

Максимовић, Ј., Стаматовић Ј. (2016). Компетенције будућих учитеља и васпитача у контексту развоја инклузивне културе школе. *Педагогија*, 61(4), 433–443.

Mangin, M. M. (2020). *Transgender students in elementary school: Creating an affirming and inclusive school culture*. Cambridge: Harvard Education Press.

Manić, I. N. (2023). Professional Development of Preschool Teachers for Inclusive Educational Practice. *Društvene i humanističke studije*, 8(2 (23)), 461-480

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.

Правилник о стандардима компетенција за професију васпитач и његовог професионалног развоја (2018). Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник, бр. 16.

Rajić, M. i Mihić, I. (2017). *Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 42(2), 339-359.

Sakač, M., & Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 93-109.

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.

Сретенев, Д. (2008). Креирање инклузивног вртића: деца ометена у развоју у редовној предшколској установи. *Београд: Центар за примењену психологију*.

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 Maksimovic

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS AS A DETERMINANT
OF IMPROVING INCLUSIVE CULTURE IN PRESCHOOL INSTITUTIONS**

Summary

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

1.

Махмут Челик

821..512.161(497.7).09-93 Закерија Н.

„Госе Делчев,, Универзитет-Штип, Р. С. Македонија

Рефиде Шахин

„Меѓународни Балкански Универзитет,, -Скопје, Р. С. Македонија

Ивана Котева

„Госе Делчев,, Универзитет-Штип, Р. С. Македонија

КРИТИЧКИ ПРИКАЗ НА ТРИ КЊИГЕ ПРИЧА ЗА ДЕЦУ НЕЦАТИЈА ЗЕКЕРИЈЕ

Апстракт: Приче Нецати Зекерије за децу су веома значајан допринос књижевности за децу, посебно у области прозног дела за најмлађе, из његових књига „Деца из наше улице”, „Деца из нове улице” и „Ромео и Јулија из наше улице”, преведен је на све језике бивше Југославије и на многе европске језике. Нецати Зекерија је рођен 1928. године у Скопљу, умро 1988. године у Сремској Каменици. Један је од првих турских писаца послератне генерације у Р. Северна Македонија. Његов изузетан допринос издавању дејјих часописа (Севинч и Томурџук), чији је био главни и одговорни уредник од оснивања, остао је током година када су прве књиге за децу на турском језику објављене у Републици Северној Македонији. Говорећи о дејјим причама овог аутора, можемо истаћи да тај домен Нецати Зекерије има достигнућа на која можемо да се поносимо. Најзначајније је то што се главни јунак у причама Орхан претворио у прави симбол детета, које подједнако воле сви читаоци, без обзира на националну, верску или расну припадност. У Зекеријиним дејјим причама прави власници улице су деца. У овом раду потрудићемо се да направимо критички осврт на три књиге „Деца из наше улице”, „Деца из нове улице” и „Ромео” и Јулија из наше улице“. Ове три књиге представљају једну целину. Нецати Зекерија је, у конкуренцији 60 значајних југословенских писаца за децу, награђена најпрестижнијом југословенском наградом у области књижевности за децу - Змајевом наградом.

Кључне речи: турска књижевност за децу у С.Р. Македонија, Нецати Зекерија, приче.

Увод

Нецати Зекерија, рођен је 1928. године у Скопљу, умро 1988. године у Сремској Каменици. Један је од првих турских писаца послератне генерације у Р. Северна Македонија. Његов изузетан допринос издавању дејјих часописа (Севинч и Томурџук), чији је био главни и одговорни уредник од оснивања, остао је током година када су прве књиге за децу на турском језику објављене у Републици С. Македонији. Говорећи о дејјим причама овог аутора, можемо истаћи да тај домен Нецати Зекерије има достигнућа на која можемо да се поносимо. Нецати Зекерија је, у конкуренцији 60 значајних југословенских писаца за децу,

награђена најпрестижнијом југословенском наградом у области књижевности за децу Змајевом наградом (Челик, 2021: 96).

Критички Приказ На Три Књиге Прича За Децу Нецатија Зекерије

Приче Нецати Зекерије за децу су веома значајан допринос књижевности за децу, посебно у области прозног дела за најмлађе, из његових књига **„Деца из наше улице”**, **„Деца из нове улице”** и **„Ромео и Јулија из наше улице”**, преведен је на све језике бивше Југославије и на многе европске језике.

Најзначајније је то што се главни јунак у причама Орхан претворио у прави симбол детета, које подједнако воле сви читаоци, без обзира на националну, верску или расну припадност. У Зекеријиним децјим причама прави власници улице су деца.

У овом раду потрудићемо се да направимо критички осврт на три књиге **„Деца из наше улице”**, **„Деца из нове улице”** и **„Ромео”**. и **Јулија из наше улице”**. Ове три књиге представљају једну целину.

„Деца из наше улице” прича о деци из скопске улице у старом делу града пре катастрофалног земљотреса 1963. године у Скопљу. Такоџер у причама ове књиге све теме се баве догађајима из свакодневног живота деце, као и односа родитеља и деце са улице. Има 78 страница, садржи укупно 35 кратких прича, у којима је главни јунак Орхан.

Наслов књиге преузет је из истоимене прве приповетке, па Орхан и његови другари из исте улице почињу са својим уобичајеним децјим играма и разним доживљајима. У следећој приповеци **„Прича рођена у библиотеци”** Орхан је пред библиотекарком и неодлучан је коју ће књигу изабрати, јер, заправо, још не зна ни да чита. Тако библиотекарка схвата да је пред њом дете које још не иде у школу, па му прича приче из прве књиге која јој се дочепа, а то је прича **„Снежана и седам патуљака”**. Орхан се захваљује љубазном библиотекарку и жури да исприча причу коју је управо чуо својим другарима са улице, који такође још нису кренули у школу.

Тако су дивни трагикомични доживљаји деце са улице низани у причама; Ко је храбар, Узео је ђавола и вратио га, Стари поштар, Црвени балон, Како Орхан остварује слободу, Чега се Орхан плашио, Прича о бору, тужна и радосна, Зар ти нисам рекао, Колару, пењу се отпозади, Оркестар, Телефон, Бели бркови, Како је кривац откривен, Поклон за мајку, Зашто није рекао, И отац и мајка су најлепши на свету, За инат, Две кашике слатког, Прича о псу играчки и правом псу, Врана је рекла, Лукави Орхан, Хоће ли наша кућа такође да горе, Испред прозора са играчкама, Орханова првоаприлска шала, Тунел, Исте канте, Вода и поморанца нису

исти, Кратке ноге лажи, Аутобуси на спрат, Сан, Зашто аутобуси не стани, читам ову књигу и Орханови се селе у нови дом.

На извештај начин, сами наслови наговештавају њихов садржај, при чему се Орхан увек појављује као главни јунак. Књига је првенствено намењена деци од петог до осмог разреда, мада постоје приче доступне и за разумевање млађе деце. Све теме се баве догађајима из свакодневног живота деце, као и инцидентима односа родитеља и деце са улице(Челик, 2021:98-99).

У „Деци из нове улице” објављено је 1973. године, у издању „Бирлика”, има 65 страница и садржи укупно 27 кратких прича. Иста књига је наставак „Деце из наше улице” и садржи кратке приче које говоре о доживљајима главног јунака Орхана у новом стану, након што им је стара кућа срушена током катастрофалног земљотреса 1963. године у Скопљу. Наслов књиге обухвата општи појам за све кратке приче у њој.

За боље разумевање садржаја приповедака у овој књизи било би добро пренети уводну напомену аутора која каже: „Често ме питају да ли је Орхан заиста постојао?“ Да ли је Орхан дете? Ко се крије иза имена Орхан? Рећи ћу вам истину – Орхан је постојао. Постојала је и пре и после земљотреса у Скопљу. Не постоји ништа што он не воли. Неуморно трчи, бар је сва доброта и лепота његова. Да, не постоји ништа што Орхану није привлачно. Његове су воћке, њиве, брда. Али највише воли да се смеје, па каже: „Насмејана деца су лепа, а уплакана деца су ружна,,.

Овог пута у причама „Деца из нове улице” појављује се и слатка девојка Севил, Орханова другарица, па заједно деле срећна и тужна искуства у новој улици. Простор у коме се догађаји одвијају у новој улици, са Орхановим новим пријатељима.

У првој причи из књиге „Деца из нове улице“ Орхан се коначно радује када сазна да је његова птица из кавеза у старој кући успела да се спасе, иако остаје загонетка: Ко је отворио птичји кавез?! Наслов прве приповетке у овој књизи је Прича о птицама.

Кратка прича „Севил” говори о истоименој девојци плавих очију и црвене косе, која живи у истој деветоспратници. Након што Орхан примети да и Севил иде у исту школу, па чак и у исти разред, он се зближава, па се убрзо спријатељи. У међувремену, чим нека лоша деца почну да досађују Севили, Орхан јој прискаче у помоћ и каже: „Не бој се, ту сам да те заштитим“. После овог догађаја, Орхан је осетио како расте и постаје све јачи.

Ту су приче о Фићу и деци, случајном „падању” чоколаде у Орханов цеп у продавници, болесној учитељици коју је заменила учитељица која ученицима задаје тежак домаћи задатак, прича о

шапутању ученика током испитивања. , о томе да ли је број 13 вештица, и још толико занимљивих згода из живота Орхана и његових нових пријатеља.

Слични инциденти се срећу и у овој књизи, као и у „Деци из наше улице“, само што је овога пута већина прича намењена ученицима виших разреда осмогодишњих школа, док су први знаци децје симпатије између дечака и девојке су наговештене.

Ове, као и приповетке у „Деци из наше улице“, немају чисто дидактички карактер, иако ненаметљиво поучавају (Челик, 2021: 99).

Већина прича из књиге „Деца нове улице“ има за циљ развијање децје маште и неговање навика о свему лепом и позитивном у животу и лепом понашању међу људима уопште у животу.

А у књизи приче **„Ромео и Јулија из наше улице„** објављена је 1978. године, у издавачкој кући „Тан“ из Приштине, има 63 странице и садржи укупно 26 кратких прича. Тајну зашто се ова књига тако зове аутор открива на крају, где се каже: „Сада Севил студира у Истанбулу, а Орхан у Скопљу. Непрестано се дописују. „Севил увек своја писма потписује са Јулијетом, а Орхан са Ромеом.

Ова књига је наставак књиге „Деца нове улице,,. Обрађује теме из ране младости главних јунака Орхана и Севила, где некадашња пријатељска топлина између два главна лика већ прелази у искрену младалачку љубав.

И сами наслови наговештавају теме и садржаје појединачних прича: Орхан и Севил из нове улице заклињу се на верност. Наслови приповедака су: Упознајмо Севиљу, Поздрави гумицу, Орханова критика, Прича о зеленој боји, Прича о дрвету са урезаним срцем, Прича о цвећу са блокова за цртање, Орханове новокупљене панталоне, Завист око жуте боје, Шамивче, Како је Орхан постао бољи, Игра ветра, Шишкова шала, Зашто Орхан тога дана није ишао у школу, Није ли ово моје лице, Лаж са репом. , Ствар је изашла на видело, Шта Орхан воли а шта не, Инцидент током пикника, Севилов портрет нацртан на отвореном простору, Писмо о томе поред кога ће Севил седети, Последњи писмени задатак, Севилов дневник, Орханова песма и Зашто Орхан а Севил није извршио самоубиство или зашто човек кога можеш да убијеш кад је живот тако леп (Челик, 2021: 101-102).

Приче из ове књиге намењене су ученицима који су завршили осмогодишњу школу. Управо због те чињенице има више лирског певања и више етике у приказу односа између два главна лика.

Закључак

На крају нашег критичког осврта на Неџати Зекерије, језик који он користи у причама је веома чист, јасан, лак и привлачан читаоцу, што је једна од најзначајнијих компоненти популарности аутора међу децом, како од турске заједнице, тако и од других заједница младих читалаца у Републици Северној Македонији, на Балкану и у Републици Турској.

Већина прича из књиге има за циљ развијање дечје маште и неговање навика о свему лепом и позитивном у животу и лепом понашању међу људима. Видљиво је и настојање аутора да у потпуности превазиђе поучавање и изношење позитивних примера чак и када то није најпотребније, што је понекад случај са неким другим његовим причама из прве две књиге.

Литература

- Bir Tutam Hikaye, (2008).NİD Mikenā, Manastır,
Hayber Abdülkadir, (2001), Makedonya ve Kosova Türklerinin edebiyatı, Milli Eğitim Bakanlığı yayınları, İstanbul,
Iz savremene turske poezije u Jugoslaviji(1987)., Medjunarodna književna manifestacija – Sarajevski dani poezije, Sarejevo,
Kaya, F. (1990),Yugoslavya Türk hikayesi antolojisi, Birlik yayınları, Üsküp,
Ülker, Ç. (1998), Makedonya Türk öyküsünde kimlik sorunu, T.C. Kültür Bakanlığı yayınları, Ankara,
Zekerija , N.(1968), Bizim sokağın çocukları, Sevinç yayınları, Üsküp,
Zekerija , N.(1985),Dijeca triju ulica, Veselin Masleša, Sarajevo,
Zekerija N.(1981), Buket, IRO “Veselin Masleša”, Sarajevo,
Zekeriya N. (1967), Eski sokağın çocukları, Detska Radost, Üsküp,
Zekeriya, N. (1973)Yeni sokağın çocukları, Birlik yayınları, Üsküp,
Zekeriya, N. (1978), Bizim sokağın Romeo ve Julieti, Tan yayınevi, Priştine,
Zekeriya, N. (1988), Orhan, Birlik yayınları, Üsküp,
Друговац, (1986), Повоени македонски писатели 1, Наша Книга, Скопје,
Друговац, N. (1975).Македонски писатели за деца, Македонска Книга, Скопје,
Челик, М (2021), Критички осврт кон расказите са деца на првата повоена генерација на турските писатели во Македонија, Јени Балкан, Скопје.

**Mahmut Celik
Refide Saini
Ivana Koteva**

**CRITICAL REVIEW OF THREE CHILDREN’S STORYBOOKS BY NECATI
ZEKERIYA**

Summary

Necati Zekeriya's children's stories represent a significant contribution to children's literature, particularly in the realm of prose for the youngest readers. His books, "Children from Our Street," "Children from the New Street," and "Romeo and Juliet from Our Street," have been translated into all languages of the former Yugoslavia and many European languages. Born in 1928 in Skopje, he passed away in 1988 in Sremska Kamenica. He was one of the first Turkish writers of the post-war generation in the Republic of North Macedonia. Zekeriya made an exceptional contribution to children's magazine publishing, notably "Sevinç" and "Tomurcuk," of which he was the chief editor from its inception. His influence remained strong during the years when the first books for children in the Turkish language were published in the Republic of North Macedonia. Speaking of the children's stories by this author, it's worth noting that Necati Zekeriya's domain has achievements we can be proud of. The most significant aspect is that the main character in Orhan's stories has become a true symbol of childhood, equally beloved by all readers, regardless of national, religious, or racial affiliation. In Zekeriya's children's stories, the real owners of the street are the children. In this review, we will critically examine three books: "Children from Our Street" "Children from the New Street," and "Romeo and Juliet from Our Street." These three books form a cohesive whole. Necati Zekeriya was awarded the most prestigious Yugoslav literary award for children's literature - the Zmaj Award - in competition with 60 significant Yugoslav writers for children.

Миа Станојевић

572.5.087-053.4

Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад

Игор Станојевић

Академија васпитачко медицинских струковних студија, Алексинац,
Србија

Миња Станојевић

Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад

РАЗЛИКЕ У АНТРОПЛОШКИМ ОБЕЛЕЖЈИМА ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Предшколски узраст пружа изузетно велике могућности и шансе за усвајање бројних садржаја и навика. Критични или сензитивни период за социјализацију и усмеравање детета према пожељним вредносним оријентацијама је најизразитији у предшколском добу. Осим тога, познато је да садржаји који се усвајају и памте на раном узрасту остају најдуже запамћени. У вези стим, циљ овог рада је био да се утврде квантитативне разлике у основним антропометријским карактеристикама и моторичким способностима између дечака и девојчица предшколског узраста. На узорку од 24 дечака и 24 девојчица, узраста 5 и 6 година, била је примењена батерија од три антропометријске мере и пет моторичких тестова. Применом мултиваријантне анализе варијансе (MANOVA) добијени резултати указују да не постоје статистички значајне разлике између дечака и девојчица предшколских установа у антропометријским карактеристикама и моторичким способностима. На униваријантном нивоу (ANOVA) утврђено је да девојчице од дечака имају статистички значајно већи ниво поткожног масног ткива и бољу флексибилност. Дечаци имају статистички значајно брзину способност и експлозивну снагу. У осталим антропометријским мерама и тестовима моторичких способности нису утврђене статистички значајне разлике.

Кључне речи: квантитативне разлике, антропометријске карактеристике, моторичке способности и предшколски узраст.

Увод

Код деце у предшколском узрасту може се много утицати на формирање квалитетне моторичке структуре кретања, за коју је утврђено да зависи, поред осталог, и од њихових морфолошких карактеристика, што чини и основу за касније активно бављење спортом и другим моторичким активности у старијем добу.

Један део моторичких способности је под знатним утицајем генетских фактора, док је други део подложен утицају разних спољашних утицаја, нарочито физичког вежбања или тренажног процеса код младих и одраслих. Слично дефинисању моторичких способности су и морфолошке карактеристике које такође чини систем одређених латентних димензија развијене под утицајем унутрашних генетских фактора, али и под

утицајем спољашних, као што је начин живота, квалитет исхране и физичка активност.

Добијање резултата квалитативних и квалитативних разлика између дечака и девојчица предшколског узраста у њиховим антропометријским карактеристикама и испољавања моторичких способности има теоријски и још више практичан значај. Тај значај се садржи у организацији рада са децом у вртићима и организованим облицима спортских активности. Основни проблем у организацији и раду са малом децом је да ли је потребно већ у овом узрасту прилагодити и организовати разне спортске активности у односу на евентуалне разлике између дечака и девојчица или спроводити моторичко вржбање једнако за све.

На основу добијених резултата истраживања могуће је сачинити оптимално планирање и програмирање трансформационих процеса у физичком и здравственом васпитно-образовном процесу деце предшколског узраста. Тако ће перманентним праћењем развоја моторичких способности добити информације о транзитивним стањем трансформације сваког појединог детета, чиме настава физичког васпитања постаје динамичан процес, што је битан предуслов програмирање наставе којом се могу постићи максимално могући ефекти са предшколском децом.

Процена телесног статуса предшколске деце најчешће обухвата анализу телесне висине, телесне тежине и средњи обим груди, али и неке друге антропометријске мере. Међутим, за ово истраживање од већег значаја је узимање у обзир и масноће у телу, што може битно да утиче на моторичко понашање мале деце (Bočić-Krstić, Rakić i Pavlica, 2003).

Нека ранија истраживања су указала да је моторички и морфолошки развој као и развој моторичких структура кретања предшколске деце генералног карактера (нпр. Bala i Nićin, 1997; Nićin, Kalajdžić i Bala, 1997).

Са друге стране, постоје и истраживања која указују да постоји значајна диференцијација моторичких способности у моторичком кретним способностима деце већ од треће, па до седме године (Planinšec, 1995, Rajtmajer, 1997).

Добијени резултати новијег датума су указали на постојање генералног моторичког фактора који је квалитативно исти код дечака и девојчица предшколског узраста, али не по свим примењеним критеријумима спроведених анализа.

Циљ овог рада је био да се утврде квантитативне разлике у основним антропометријским карактеристикама и моторичких способности дечака и девојчица предшколског узраста.

Метод рада

Истраживање је извршено на узорку од 48 испитаника од којих су 24 дечаци и 24 девојчице, узраста 5 - 6 године, узети из популације деце предшколских установа у Нишу.

Морфолошки статус деце (лонгитудинална димензионалност скелета, маса тела и поткожно масно ткиво) процењено је помоћу три антропометријске мере: 1) телесна висина (АВИС), 2) телесна тежина (АТЕЖ) и 3) кожни набор надлактице (АКНН). Све три мере биле су добијене на основу препорука Интернационалног биолошког програма (Lohman, Roche, & Martorell, 1988).

За процену моторичких способности била је примењена батерија моторичких тестова на основу искустава са одраслим испитаницима, а модификована за малу децу (Bala, 2002). То су следеће варијабле: трчање 20m (ТР20) за процену брзине трчања; скок удаљ из места (МСДМ) за процену експлозивне снаге; тапинг руком (МТАП) за процену сегментарне брзине; дизање трупа на шведскј клупи (МДТК) за процену репетитивне снаге и дубоки претклон на клупици (МДПК) за процену флексибилности

Утврђивање квантитативних разлика моторичких и моторичких способности испитаника између два мерења урађено је анализом варијансе на мултиваријантном (MANOVA) и униваријантном нивоу (ANOVA) применом статистичког пакета SPSS, верзија 6.0.

Резултати истраживања

Wilks' Lambda	Rao's R	Q
.136	12.25	.000*

Легенда: вредности Бертлетовог теста (Wilks' Lambda), Раова Ф-апроксимација (Rao's R) и ниво значајности (Q).

У табели 1 приказани резултати мултиваријантне анализе варијансе између девојчица и дечака указују, да је присутна статистички значајна међугрупна разлика у моторичким способностима пошто Wilks' Lambda износи .136, што Раовом F- апроксимацијом (Rao's R) од 12.25 даје

значајност разлика на нивоу од $Q = .000^*$. Према томе, у примењеном систему моторичких способности испитаника утврђене су статистички значајне разлике.

Табела 2. Униваријантна анализа варијансе моторичких способности дечака и девојчица

Variable	Pol	N	Mean	F-test	P-level
AVIS	Dečaci	24	154.24	1.75	.123
	Devojčice	24	155.82		
ATEJ	Dečaci	24	21.24	1.84	.146
	Devojčice	24	20.85		
AKNN*	Dečaci	24	7.54	3.73	.042*
	Devojčice	24	9.85		
TR20**	Dečaci	24	5.15	5.23	.000**
	Devojčice	24	6.32		
MSDM**	Dečaci	24	102.24	4.84	.000**
	Devojčice	24	80.75		
MTAP	Dečaci	24	14.53	1.25	.178
	Devojčice	24	14.90		
MDTK	Dečaci	24	8.37	1.45	.217
	Devojčice	24	9.62		
MDPK*	Dečaci	24	29.25	3.81	.034*
	Devojčice	24	37.83		

Легенда: аритметичка средина (Mean), вредност F- односа (F- test) и коефицијента његове значајности (P-level)

У табели 4 приказана је униваријантна анализа варијансе тестова антропометријских мера и тестова моторичких димензија упоређивањем резултата аритметичких средина дечака и девојчица на иницијалном мерењу. На основу коефицијената Ф-односа и његове значајности (П-Левел) може се констатовати да је утврђена статистички значајна разлика код кожног набора надлактице (АКНН*), брзине трчања на 20m (ТР20**), скока удаљ из места (МСДМ**) и дубоког претклона на клупици (МДПК*). Код осталих мера и тестова (висина тела- АВИС, тежина тела- АТЕЖ, тапинг руком- МТАП и дизања трупа на шведској клупи- МДТК) нису утврђене статистичке значајности.

Дискусија и закључак

Да би се утврдиле квантитативне разлке између дечака и девојчица, старих 5 и 6 година у морфолошким карактеристикама и моторичким способностима, примењена је анализа варијансе на мултиваријантном и униваријантном нивоу (Табеле 1 и 2). Униваријантном анализом варијансе утврђена је статистички значајна разлика између дечака и девојчица за сваку антропометријску меру и моторички тест.

На основу величине вредности F-теста и његове значајности П-левел, може се констатовати да дечаци у односу на девојчице имају мањи коефицијент масног ткива надлактице, а тиме и бољи резултат.

Код моторичких способности, утврђено је да дечаци имају боље резултате у брзини трчања и експлозивној снази. Девојчице у односу на дечаке имају знатно боље резултате у флексибилности.

У тестовима за процену висине и тежине тела, сегментарној брзини и репетитивној снази нису добијене статистички значајне разлике између дечака и девојчица.

Може се закључити да управо већа експлозивна снага дечака у односу на девојчице знатно је допринела њиховом бољем резултату у брзини трчања.

Код девојчица, постигнути већи ниво флексибилности може се тумачити већом покретљивошћу зглобона и еластичношћу мишића агониста и антагониста (Slana, 1996; Erne, 2002; Krneta i Bala, 2006).

Већи број истраживача чији су предмет интересовања биле морфолошке карактеристике и моторичке способности добијали су сличне просечне вредности на узорцима предшколске деце истог узраста (Ismail, 1976; Hraski i Tivčić, 1996; Delija i Horvat, 2001; Mišigoj-Duraković, 2008).

Добијени резултати у овом истраживању указују да у односу на пол постоје код неких мера и тестова квантитативне разлике, што указује да се њихов морфолошки и моторички развој одвија на различити начин. Зато, код добијених статистички значајних разлика антропометријских мера и моторичких тестова дечака и девојчица треба опрезно програмирати моторичко вежбање. Када се сагледавају резултати дечака и девојчица овог узраста, у којима није доказана статистички значајна разлика могуће организовати заједнички рад јер тада примењене моторичке вежбе, обим и интензитет оптерећења бити од користити и једним и другим.

Литература

Bala, G., Nićin, Đ. (1997). Motor behaviour of pre-school children under the influence of an unconventional sports educational model. In: *Proceedings of the III. International symposium Sport of the young*. Bled, Slovenia (pp. 64-69). Ljubljana: Fakulteta za šport.

Bala, G. (2002). Strukturalne razlike motoričkih sposobnosti dece predškolskog uzrasta. *Pedagoška stvarnost*, 48 (9-10), 744-752.

Bala, G. i Popović, B. (2007). Motoričke sposobnosti predškolske dece. U G. Bala (ur.), *Antropološke karakteristike i sposobnosti predškolske dece* (str. 101-151). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Bočić-Krstić, V., Rakić, N., Pavlica, T. (2003). Telesna visina i masa predškolske i mlađe školske dece u Novom Sadu. *Glasnik ADJ*, 38, 91-100.

Delija K., Horvat V. (2001). Utvrđivanje antropološkog statusa djece predškolske dobi. *Napredak* 142 (1): 102-108.

Erne S. (2002). Struktura motoričkog prostora i razlike u motoričkim sposobnostima dečaka predškolskog uzrasta pri upisu u osnovnu školu. *Fizička kultura* 56 (1-4): 10 – 17.

Hraski T., K. Tivčić (1996). Mogućnosti razvoja motoričkih potencijala dece predškolskog uzrasta. Zbornik radova – *Međunarodno savetovanje o fitnessu, Zagrebački sajam sporta*. Fakultet za fizičku kulturu. II:16-19.

Ismail A. H. (1976). Integralni razvoj, teorija i eksperimentalni rezultati, *Kineziologija* 6 (1-2): 9-28.

Krneta T., G. Bala (2006). Distribucija generalnog faktora motorike kod dece. *Pedagoška stvarnost* 52 (7-8): 601-614.

Lohman, T.G., Roche, A.F., & Martorell, R. (1988). *Anthropometric standardization reference manual*. Chicago: Human Kinetics Books.

Mišigoj-Duraković M.(2008). *Kinantropologija – biološki aspekti tjelesnog vežbanja*, Zagreb, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Nićin, Đ., Kalajdžić, J., Bala, G. (1997). Motion characteristics of female and male children of pre-school age. 5th *International congress on physical education and sport*. Komotini, Greece.

Planinšec, J. (1995). *Relacije med nekaterimi motoričnimi in kognitivnimi sposobnostimi petletnih otrok*. Magistarski rad. Ljubljana: Fakulteta za šport. dxcxcxcxcx

Rajtmajer, D. (1997). *Diagnostično-prognostična vloga norm nekaterih motoričnih sposobnosti pri mlajših otrocih*. UM, PeF, Maribor, 6-16, 20-25.

Slana K., (1996). *Antropometrijske karakteristike petletnih otrok iz VVZ Nove Jurše u Ljubljani*. (Magistarski rad), Ljubljana: Pedagoški fakultet.

**Mia Stanojevic
Igor Stanojevic
Minja Stanojevic**

**DIFFERENCES IN THE ANTHROPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL
AGE BOYS AND GIRLS**

Summary

Preschool age provides extremely great opportunities and chances for the acquisition of numerous contents and habits. The critical or sensitive period for socialization and directing the child towards desirable value orientations is the most pronounced in the preschool age. In addition, it is known that content that is acquired and remembered at an early age is remembered the longest. In this regard, the aim of this work was to determine quantitative differences in basic anthropometric characteristics and motor skills between boys and girls of preschool age. A battery of three anthropometric measures and five motor tests was applied to a sample of 24 boys and 24 girls, aged 5 and 6. Using a multivariate analysis of variance (MANOVA), the results obtained indicate that there are no statistically significant differences between boys and girls in preschool institutions in anthropometric characteristics and motor abilities. At the univariate level (ANOVA), it was determined that girls have a statistically significantly higher level of subcutaneous fat and better flexibility than boys. Boys have statistically significant speed ability and explosive power. No statistically significant differences were found in other anthropometric measures and tests of motor skills.

Катарина Чутовић

Основна школа „Танаско Рајић“ Чачак

Лазар Чутовић

Београдска академија пословних и уметничких струковних студија

502.17

005:502/504

МЕНАџЕРИ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

Апстракт: Мишљења о проблемима односа човека према средини у којој живи, као и о карактеристикама саме средине, ствара се кроз сазнајни процес (образовање и васпитање), научно истраживачки рад и логично закључивање. Као резултат развоја мишљења формира се поглед на одговарајући проблем, у нашем случају то је проблем животне средине, односно човека према средини.

Кључне речи: животна средина, предшколско образовање

Увод

Под животном средином, подразумевамо целокупан систем међусобно повезаних природних и антропогених објаката, појава и процеса, у којима се одвија људско живљење, рад, одмарање. Појам животна средина укључује природне, социјалне и вештачки створене физичке, хемијске и биолошке чиниоце, тј. све оно што директно или индиректно делује на живот и делатност човека и животне функције других бића.

Човек је постао веома моћан фактор у природи. Ефективност његовог дејства на природу и самог човека расте геометријском прогресијом упоредо са социоекономским развојем човечанства. Упоредом са овим расту и секундарни ефекти: исцрпљивање необновљивих ресурса, загађивање животне средине, разарање природних екосистема и њихова замена антропогеним, разарање историјски усклађених природних ранотежа. Ако ови секундарни ефекти не буду контролисани то ће они наносити штету или непоправљиви губитак животне средине и развоју самог човека.

Методолошки је веома важно разликовати појмове "природна средина" и "животна средина". Природна средина је део животне средине. Она обухвата природне компоненте, како материјална тела (вода, ваздух, земљиште, биљке, животиње и микроорганизме), тако и енергетске појаве (радиоактивност, гравитација, топлота, електрицитет, светлост, звук) и одговарајуће природне процесе. Животна средина је све оно што окружује човека, дакле и природна средина. Она је поликомпонентан систем са

мноштвом директних и повратних веза и односа, који укључује и човека. Наука о животној средини је интегрална наука о средини и услоима егзистенције човека и о узајамним односима човека и његове средине.

Проучавање и заштита животне средине постају све неопходнији. Истраживање животне средине представља предмет интересовања и праксу свакодневице. Посебно је значајно планирање оптимума животне средине кроз све видове планирања од државног преко израде регионалних, просторних, урбанистичких, регулационих планова до пројеката. Људи планирају да би боље живели у будућности. Бољег живота нема без боље животне средине, јер је она основ бољег живота.

Радам и другим активностима човек и људско друштво мењају животну средину, а своји активностима су природи оставили трагове. Ти трагови са развојем људског друштва постају све значајнији и обимнији. Велике промене у средини десиле су се током 20. века. Научно-техничка револуција, убрзан развој индустријске технологије, примена нових техника и технологија, прекомерна урбанизација и многи други чиниоци су изменили природну средину. Деловање човека на природну средину је у сталном порасту. Људи ремете нормалне циклусе, развитка средине.

Природа је веома сложен комплекс узајамно повезаних појава и процеса. Као део природе, људско друштво није могуће свести само у оквиру природе и природних закона. Све што је неопходно човеку он добија из природе: ваздух, воду, храну, сировине за производњу.

Људским радом се мења природна средина. Људски рад има за тенденцију позитивне измене природне средине, а све у циљу да би се боље и угодније живело. Последице се често одражавају негативно на квалитет животне средине. То може имати за последицу осиромашење природне средине, исцрпљивање резерви сировина. Осиромашење и деградација природне средине се манифестује кроз: загађење воде, ваздуха, земљишта, уништавање вегетације, шума и смањење броја животиња.

Данас, скоро све науке у својим садржајима формирају "еколошки начин мишљења", а у друштву "еколошки начин понашања".

Васпитање и образовање у заштити животне средине

Да ли ће животна средина остати очувана, бити штићена и да ли ће бити најбоље прилагођена потребама друштва и човека као биолошке јединке, веома много зависи од васпитања и од васпитаности појединаца и друштвених заједница. Васпитање у вези са односом према животној средини, је веома компликован и комплексан посао. Овом процесу

васпитања мора претходити упознавање са последицама загађења и неадекватног понашања према средини, односно образовање појединаца и друштвених групација. Што је степен знања виши, посао на васпитању је лакши. Васпитање и образовање о проблемима везаним за животну средину може се одвијати на разне начине.

Јавно информисање има посебну улогу, јер је масовна појава и скоро цела популација је на овај или онај начин укључена у систем јавног информисања. Основни медији јавног информисања су штампа, радио, телевизија, интернет. Свака информација о еколошким акцидентима без обзира да ли се десила у земљи или иностранству је корак ка сазнању да се то може десити и у окружењу и непосредној околини око нас. Кроз такве текстове је неопходно указивати да је хаварија последица недовољног знања, непажљивог руковања, неодговарајућег поступања после хаварије. Неопходно је и указати како је требало испрано поступити, а да до тога не дође, а како ако је већ до тога дошло.

На подизање нивоа васпитања и образовања може се учинити и кроз разне облике ванинституционалних активности. То се односи на бројне јавне трибине, округле столове, саветовања, јавне расправе о плановима, програмима, новодонесеним законима, вебинарима.

Велику и добру улогу могу одиграти и јавно информисање и пропаганда плакатом. Плакат може да буде у виду јавно истакнуте поруке или у виду пошиљке у поштанско сандуче.

Са радом на васпитању и образовању најмлађих, потребно је почети још у породици, а затим и у предшколским установама. Васпитање о потреби очувања животне средине у предшколским установама је први додир са друштвом, ван породичног круга, па чињенице и навике које стекну у предшколском добу бивају трајно прихваћене као реалност, односно као саставни елеменат сталног живљења.

Прве васпитно-образовне поуке из домена заштите и очувања животне средине могу се састојати од:

- Стварање навика за ред и чистоћу
- Стварањем правилног односа према живим бићима
- Подучавањем о штетности од буке
- Развијање гледишта о равноправности свих појединаца у друштвеној средини.

На нивоу предшколског узраста је веома важно да се приступи обради појединих тема, а нарочито из области заштите животне средине и развоја еколошког погледа на свет. Неопходно је децу стимулисати да

размишљају и да доносе закључке који ће остати трајно у њиховој свести. Неопходно је да у томе кроз игру у томе учествују сва деца и да су ситуације и материјали из непосредне околине деце, њима познати и доступни. Омогућити им да обичним експериментима стекну најкомпикованија еколошка знања о екосистемима и међусобној повезаности и условљености свих елемената у систему.

Промене у природи у току године, биљни и животињски свет краја, здраље, исхрана пружају велике могућности за формирање исправног мишљења о животном окружењу, односно еколошког мишљења. Свака активност која се одвија у природним условима омогућује да деца сагледају спрегу живе и неживе природе, да се уоче последице негативног деловања човека, да се сами труде да не учествују у прљању простора и уништавању природних лепота и вредности. Кроз активности деца треба да савладају знања о животу у средини, која ће постати елемент и мотив њиховог мишљења, става и понашања.

Неопходно је остварити могућност да деца схвате и разумеју да је човек у биолошком смислу неодвојиви део своје средине, да се сваки поремећај природних законитости одражава и на човека.

Закључак

Савремено стање квалитета животне средине у многим локалитетима и територијама постаје се проблематичнији. Потребно је да се животна средина доведе у оптимално стање и да се искључе све негативне последице по здравље човека и метаболизам других живих бића. Човек и људско друштво располажу огромним могућностима утицаја на животну средину, за њено сврсисходно и нерационално мењање. Разлика између човека и других живих бића је у чињеници да се друга бића прилагођавају средини, човек прилагођава средину својим потребама. То се односи како на индивидуални људски организам, тако и на људско друштво у целисти.

Литература:

- Љешевић, М. (2000). *Наука о животној средини*, Београд, Географски факултет
Љешевић, М. (2005). *Животна средина села и ненастањених простора*, Београд, Географски факултет

Katarina Cutovic
Lazar Cutovic

ENVIRONMENTAL MANAGERS

Summary

Opinions about the problems of man's relationship with the environment in which he lives, as well as about the characteristics of the environment itself, are created through the cognitive process (education and upbringing), scientific research work and logical reasoning. it is a problem of the living environment, that is, of man towards the environment.

Игор Станојевић

Академија васпитачко медицинских струковних студија,

Алексинач, Србија

Миа Станојевић

Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад

Миња Станојевић

Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад

КРИВО СТОПАЛО

Апстракт: Лекари и аутори многих радова урођено криво стопало или Пес екуиноварус описују као један најчешће урођен и делимично наследан деформитет. Ово је веома сложен деформитет у коме се јављају многобројне промене у оквиру мишићно зглобног развоја услед чега се јавља неправилност у функционисању скочног зглоба. Када говоримо о овом деформитету, његовој сложености и поремећености функционисања, онда морамо напоменути да га чине четири мање деформације које обухватају цело стопало (стопало је окренуто ка другом стопалу, повишен свод стопала, стопало је оборено наниже, предњи део стопала је уврнут ка унутра).

Кључне речи: Криво стопало, пес екуиноварус, деформитет, кинезитерапија.

Увод

Исправно држање тела значи правилан однос између појединих делова тела, било да се седи, стоји или хода, а то значи усклађивање око 639 мишића, 206 костију, неколико десетина органа, неколико стотина живаца, неколико литара крви и осталих телесних течности. По држању тела може се закључити какво је опште човеково стање. Постурални поремећаји и телесни деформитети, дакле, последица су пластичне адаптације апарата за кретање, а њихов основни узрок је поремећај тоничне равнотеже агониста и антагониста до којег долази услед опуштања мускулатуре. Отуда је увек неопходно отклонити узроке како би се избегле нежељене последице. Телесни деформитети се могу дефинисати као морфолошке девијације локомоторног апарата. Када говоримо о телесним деформитетима морамо напоменути да у оквиру свих деформитета постоји више стадијума деформације почев од најлакших почетних стадијума деформација па до оних најтежих стадијума. Зато је веома битно да се телесни деформитет од почетка третира на адекватан начин како не би деформација напредовала до тежих стадијума. У оквиру сваке телесне деформације (телесног деформитета) моторичко функционисање је ограничено а уколико је деформитет запустен онда је нарушена и естетска димензија то јест изглед те особе.

Према пореклу све деформације(деформитети тела) се могу поделити на стечене и урођене деформације. Урођено криво стопало је изузетно сложена деформација коју карактерише низ коштано мишићних деформација. Основно средство лечења овог проблема а и сличних деформитета и промена на локомоторном апарату је физикална терапија односно кинезитерапија а у неким ситуацијама се морају применити инвазивне-хирушке методе. Због великог значаја кинезитерапије као срество у санирању овог и многих других сличних проблема (деформитета) скојима се срећемо рећићемо нешто о кинезитерапији.

Улога кинезитерапије

Кинезитерапија је једна од важнијих карика у процесу функционалног оспособљавања после повреда, обољења или неког другог стања које је довело до поремећаја. Један од њених видова који се најчешће примењује ради отклањања лошег држања тела, као почетна фаза у развоју постуларног поремећаја, јесте корективна гимнастика (Љ. Котуровић, Д. Јеричевић, Корективна гимнастика. 1965).

Кинезитерапија као примена покрета у терапијске сврхе или примењена кинезиологија све више постаје диференцирана техника по методама којима се служи. Под кинезитерапијом у ширем смислу подразумева се, поред основне примене покрета у стандардним условима, још и примена корективне гимнастике, хидрокинезитерапије, игре и спортских активности, па најзад и терапија радом. У свим овим случајевима, ради се о покрету, тј. о примени покрета у разним облицима као средства физичког, психичког и професионалног оспособљавања за нормалан живот и рад.

Кинезитерапија потиче од грчке речи кинесис - што значи покрет, вежба и речи тхерапеио - што значи лечење терапија. Дакле, у кинезитерапији се користи покрет, физичка вежба у терапијске сврхе, и корективна гимнастика у смислу превенције и корекције извесних поремећаја различитих локација.

Да би овакав покрет био примењен у терапијске сврхе, он мора бити проучен, дозиран, према одређеним принципима, и индикован, што значи да сваки покрет није терапија и да свака гимнастика није корективна гимнастика.

Научну подлогу ове области чини кинезиологија, наука која се бави проучавањем функције локомоторног система, при чему се под локомоторним системом подразумевају активне и пасивне снаге организма. У активне снаге спадају мишићи, а у пасивне: кости, зглобови

и лигаменти. При свему поменутом не сме се заборавити на улогу нервног система. Кинезитерапија се првенствено примењује у превенцији деформитета и корекцији постуралних поремећаја као и других промена на локомоторном систему.(Живковић, 1998).

Предмет кинезитерапије је моторни стимуланс - физичка вежба путем које треба једно инсуфицијентно стање активних елемената организма довести у нормално, или у стање које је најприближније нормалном.

Циљ кинезитерапије је:

- активно ангажовање читаве мускулатуре, а посебно оне инсуфицијентне,
- побољшање оштећене функције локомоторног апарата,
- побољшање држања тела,
- коришћење преостале функције на најбољи могући начин, како би целокупан повратак на нормално стање био бржи,
- развијање целокупне биомоторичке способности (снага, брзина, флексибилност, издржљивост), како би се кориговани статус одржао,
- ангажовање свих фактора који могу допринети побољшању услова рада са децом и омладином.

Функционисање стопала

Стопало је, као и кичмени стуб филогенетски најмлађи део локомоторног апарата, који се ни до дана данашњег није прилагодио новонасталим условима живота, па се због тога на тим сегментима у највећем проценту јављају постурални поремећаји и телесни деформитети, различитог степена. На стопалу се разликују дорзална и плантарна страна, четири руба и два свода, попречни који се налази на предњем делу стопала и уздужни који се дели на медијалну и латералну страну. Њихова улога јесте у томе да омогућавају прилагођавање целог стопала подлози. Имајући у виду место стопала, из тога произилази и његова улога у статистици и динамици људског организма.

Статичка улога стопала се огледа у преузимању целе тежине тела, преко скочне (зглобне), кости и емитовања и распоређивања тежине на основне упоришне тачке стопала, те сходно томе подложно је различитим променама нормалног статуса.

Динамичка улога стопала се огледа у ходу, трчању и приликом разних облика скокова. То значи да стопало подиже тело од подлоге на одговарајући начин, ублажује - амортизује додир са подлогом, и

прилагођава га за даље радње у разним облицима кретања. Статичка и динамичка функција стопала тј. одржавање равнотеже омогућено је од стране упоришних тачака. Између тих тачака се пружају већ поменути сводови. Код већих оптерећења стопала, стопало не мења свој облик већ једино долази до прилагођавања његових сводова тренутном положају (Јововић, 2008). Уколико из неких ралогa дође до слабљења мишића стопала онда се губи њихова функционалност и долази до падања сводова стопала. Због постојања сводова на стопалу тежина човечијег тела није равномерно расподељена на целу површину стопала, већ постоје такозване тачке ослонаца који трпе већи притисак. Према плантографским снимцима јасно се види да су основни делови ослонаца петна кост, дистални делови доножја, кврга (проксимални део) и 5 костију доножја.

Методом плантографије и анализом плантограма се на врло прецизан начин могу утврдити ове упоришне тачке или тачке ослонаца. (Живковић, 1998).

Урођено криво стопало

Криво стопало се може уочити одмах на рођењу детета што омогућава да се предузму мере корекције у првим сатима живота. Одлагање почетка лечења погоршава стање јер деформитет напредује из дана у дан. Из тог разлога, још у току боравка у породилишту педијатар консултује ортопеда и предлаже се даљи ток лечења или, уколико то изостане, родитељи што пре да одведе дете у ортопедску болницу. Тада се утврђује да ли се ради о структуралним променама које захтевају хирушко лечење или о постуралном деформитету који се лечи конзервативно, корективним шинама и кинезитерапијом (вежбама). (<http://www.umama.com/porodica/blog-csstrucnjaka/sneyana-milovanovic/11976-urodjeni-deformiteti-krivo-stopalao-kod-beba.html>).

Pes equinovarus (inversio pedis) је сложена конгенитална деформација, која се састоји од три компоненте: екуинуса (ограничена дорзална флексија стопала), варуса (искренуто стопало унутра) и супинације (табан стопала изврнут према горе). Pes equinovarus је најчешћа урођена деформација стопала. Аномалија је два пута чешћа код дечака, а обострана је у 50% случајева. Има више теорија о настанку ове деформације: застој у ембрионалном развоју, генетски и механички фактори. Стопало се налази у плантарној флексији и варусу, предњи део стопала у адуктусу, задњи део повучен је према горе и унутра. Клиничким прегледом таквог стопала могу се установити супинација пете, хипотрофија потколенице, унутрашња ротација потколенице, мало и

здепасто стопало и изражене бразде са медијалне стране стопала. Дијагноза је јасна већ на рођењу. На основу клиничког изгледа и рендгенографије задњег дела стопала око трећег месеца се одлучује о потреби оперативне корекције, која се тада ради на меким ткивима стопала.

Pes equinovarus захтева ортопедско лечење одмах после рођења детета. Лечи се физикалним процедурама (активне и пасивне вежбе истезања скраћених структура) и корективним фиксаторима одмах по рођењу (мере рехабилитације - учење функције отпочетка). Ако после десете недеље нема радиографског излечења, неопходан је оперативни третман. *Pes adductus* је конгенитална аномалија предњег стопала које је уврнуто унутра. Задњи део стопала је нормалан. *Pes metatarsusvarus* присутан је још на порођају, али се открива обично у каснијим месецима или кад дете прохода. Ход детета с уврнутим стопалима према унутра чест је узрок забринутости родитеља и доктора. Настаје због једног од три следећа стања: метатарус варуса, медијалне тибидјалне торзије и перзистирајуће феморалне антеверзије. Ако је присутан *pes metatarsus varus* тада је положај патела уредан, а предњи део стопала се налази у варусу. У 95 % случајева коригује се спонтано. Потребан је надзор ортопеда. Лечи се физикалним процедурама (истезање скраћених структура) од рођења, у тежим случајевима се постављају корективни фиксатори. Ако постоји деформација код детета које је проходало, могу се препоручити антиварус ципеле или обичне дубоке ципеле са чврстим лубом које ће носити обрнуто (лева ципела на десну ногу и обратно).

Pes talovalgus (еверзија стопала) је сложена конгенитална аномалија, која се састоји из две компоненте: валгуса - стопало искренуто упоље и талус положаја - стопало искренуто према потколеници. Лечење деформације се састоји у физикалним процедурама, којима се додају корективни фиксатори. У тежим случајевима и код неуспеха физикалне терапије врши се оперативна корекција.

Pes cavus подразумева фиксиран положај издубљеног стопала, а може бити конгенитални или неуромускуларни. Према клиничкој слици постоји неколико врста деформитета; обичан *pes cavus* карактерише издубљена табанска страна стопала са петом у положају лаког валгуса (упоље) или неутралном положају, а ослонац је на глави прве и пете метатарзалне кости. Мека ткива плантарне стране стопала су у контрактури. Прсти стопала могу бити нормални али су чешће згрчени са метатарзофалангеалним зглобовима у хиперекстензији, а интерфалангеалним у флексији.

Тегобе пацијента у виду бола при ходу, задебљања и улцерације

коже табана настају због поремећене статике и преноса тежине тела на главе метатарзалних костију. Конзервативно лечење (физикална терапија) је ефикасно у блажим случајевима. Хируршко лечење је резервисано за изражене деформитете и прогресивна неуромишићна обољења. ([http://www.stetoskop info/UroCeno-krivo-stopalo-2463-cl-content.htm](http://www.stetoskop.info/UroCeno-krivo-stopalo-2463-cl-content.htm)).

Кинезитерапија

Постоје многобројни и различити начини лечења као и мишљења аутора о томе како и на који начин би требало започети терапију лечења кривог стопала. Основно и најбитније је избећи оперативни захват као средство у решавању овог проблема. Због тога је први и најважнији корак у лечењу представља примена неинвазивних метода како би се тежило ка успостављању нормалног анатомског облика, положаја стопала и омогућило да се током раста деформитет анулира то јест исправи. Како би овај неинвазивни третман терапија био ефикасан потребно је што пре почети са применом ових терапијских метода и то након десетак дана од рођења. У оквиру кинезитерапије се примењују одабране специфичне вежбе и правилно дозирана физикална терапија како би се кориговао деформитет. Међутим уколико и поред упорно примењене кинезитерапије од стране стручног лица деформитет није могуће санирати разним терапијским методама онда се приступа оперативним процедурама. Решавању овог проблема оперативним путем се приступа из више разлога: један од њих је када се са применом кинезитерапије непочне на време већ се проблем занемарује и заобилази, затим ако терапијски третман није био адекватно примењен иако се на време кренула са применом терапијских метода и уколико је степен оштећења висок да се не може решити терапијским третманима.

Тераписки третман који се примењује у решавању проблема кривог стопала представља истезање меких делова и репозицију костију стопала и подколенице. Примењује се мануелна масажа као једна од битних терапијских елемената кинезитерапије којом се доста доприноси у истезању меких делова. Мануелном методом се врши пасивно истезање тетива и мишића у датој регији чиме се повећава обим покрета у скочном зглобу. Оваквим пасивним задржавањем стопала у коригованом положају утиче се на истезању мишића, тетива и долази до ремоделације деформисаних костију у тој регији у којој се делује, а све то води ка успостављању нормалног анатомског положаја стопала. Требало би напоменути да се пре примене ове пасивне методе истезања примењује електротерапија као метода којом се примењује високо фреквентна струја

у терапијске сврхе како би се добио већи топлотни ефекат у унутрашњости ткива, чиме се побољшава крвоток, смањује се мишићна осетљивост и самим тим се смањују и ублажавају болови применом пасивног истезања. То значи да термотерапија представља уводну процедуру као припремна терапија за телесне вежбе.

Постоје многе методе и терапијски третмани који се користе у решавању проблема равног стопала. Једна као веома честа и успешна метода у решавању овог проблема је ФРАНЦУСКА ТЕХНИКА која обухвата следеће активности: пасивну манипулацију, физикалну терапију, задржавање корекције еластичним тракама, 30 мин. за свако стопало сваког дана у периоду од 4 до 12 недеља, 3 пута недељно следећих 8 до 12 месеци, машина за континуиране пасивне покрете, botox и m. gastrocnemius i m. tibialis posterior.

Закључак

Овај проблем урођеног кривог стопала је решив проблем тако да родитељи деце са овим проблемом могу бити сигурни да је овај проблем решив уколико се лечи од стране стручно квалификованих лица И да ће стопало њиховог детета после одређеног периода применом адекватне методе кинезитерапије имати нормалан изглед са нормалном функцијом без икаквих последица И траума. Зато је веома важно да се на време крене са применом адекватног третмана без одлагања и остављања овог проблема са стране очекујући да ће се проблем у току раста И развоја детета решити.

Т

Литература

- Ћivković, D. (1998). Теорија I методика корективне гимнастике. Ниш Koturović, L.J., Jerićević, D., (1965). Корективна гимнастика. Београд
- Jovović, V. (2008). *Корективна гимнастика са кинезитерапијом*. Nikšić. Филозофски факултет
- Сабо, Е. (2006). Постурални статус деце предшколског узраста на територији АП Војводине. *Физичка култура*, 60(2), 157–164.
- Simov, B.S., Minić, S.M., & Stojanović, D.O. (2011). Učestalost pojave lošeg držanja tela i ravnih stopala kod dece predškolskog uzrasta. *Časopis podružnice srpskog lekarskog društva u Leskovcu*, 9(2), 5-8
- Milenković, S. (2007). Корективна гимнастика, теорија и вежбе. Ниш: SIA.
- Станишић, Р. И., Ђорђевић, М.М., & Максимовић, З.С. (2014). Постурални статус ногу и свода стопала код деце предшколског узраста и ефекти корективног вежбања у оквиру усмерених активности. *Синтеза*, (5), 63-71.

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

(<http://www.stetoskop.info/Urodjeno-krivo-stopalo-2463-s1-content.htm>)

(<http://www.yumama.com/porodica/blog-strucnjaka/snezana-milanovic/11976-urodjeni-deformiteti-krivo-stopalo-kod-beba.html>)

**Igor Stanojevic
Mia Stanojevic
Minja Stanojevic**

CROOKED FOOT

Summary

Proper posture means a proper relationship between the individual parts of the body, whether sitting, standing or walking, and this means a harmonization of 639 muscles, 206 bones, several dozen organs, hundreds of nerves, a few litres of blood and other body fluids. Body posture reveals the general condition of man. Postural disorders and corporal deformities, therefore, are the result of plastic adaptation of the locomotor apparatus, and their underlying cause is the disorder is tonic balance of agonists and antagonists which occurs due to relaxation of muscles. Hence, it is always necessary to remove the causes in order to avoid unintended consequences. Deformities can be defined as morphological deviations of locomotor apparatus. When we talk about physical deformities, it must be noted that there are several stages of deformation starting from the initial stages of deformation, to the most advanced ones. It is therefore very important that the physical deformity be treated in an appropriate manner from the beginning, in order to avoid its progression to a severe stage. Within each physical deformity motor performance is limited, and if the deformity is severe, then the aesthetic dimension of the person is also disrupted. According to the origin of all physical deformities, they can be divided into acquired and congenital ones. Congenitally club foot is a very complex deformity characterized by a series of bone and muscle deformities. The primary means of treating this problem and similar deformities and changes in locomotive apparatus is physical therapy or kinesiotherapy, and in certain situations invasive surgical methods are necessary. Because of the great importance of kinesiotherapy, it is important to say something about it.

Александра Милошевић

Александар Јовановић

ЈП Завод за урбанизам

Универзитет Метрополитен, Београд

37.012.712(497.11)

372.3.02

САВРЕМЕНЕ АРХИТЕКТОНСКЕ ПОСТАВКЕ О ДЕТИЊСТВУ У ПАРКУ ЧАИР; УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ОКВИРУ ПАРКА ЧАИР НА ПРИМЕРУ УМЕТНОСТИ И АРХИТЕКТОНСКЕ АНАЛИЗЕ И СИНТЕЗЕ

Апстракт: Парк Чаир је парк који је један од главних паркова у Граду Нишу. Познат је по многим архитектонским елементима који су препознатљиви како широј популацији тако и дејој популацији. Један од основних елемената овог простора је уређење слободног простора који је намењен игри деце и који, заједно са осталим елементима парка, попут зеленила, пружа деци адекватне услове за њихов боравак на отвореном. У овом смислу, коришћење овог простора је у функцији континуалног предшколског образовања и индиректно формирања личности детета. Данашњи став друштва према просторима за децу, неретко је ограничен финансијским елементима и изложен невештим одлукама да се простор уреди и „присреди“, пре него да се изврши озбиљнија реконструкција слојева парка, како у архитектонском и физичком, тако и у друштвено – историјском смислу. Техничке стране пројеката су тежња да се што мање интервенише у дубину, тако да се укупне интервенције сведу на минимум, и како би се избегли трошкови озбиљније реконструкције. Често управо ова озбиљнија реконструкција носи са собом појаву квалитета у простору, адекватно сагледавање материјализације и потреба детета и њихових родитеља. Циљ анализе овог рада је да се скрене пажња јавности на квалитет урбаних простора и слободних површина, на примеру Чаира, сагледавајући историјски концепт и консултовајући историјску методу и синтетичу решење на основу архитектонског квалитета, и иновације у смислу урбаног идентитета Града. Предложено је решење у контексту деце и њиховог психо-моторно-физичко-духовног бољитка. У времену криза насиља и формирања личности будуће деце, овај аспект је од значаја применити у архитектонском простору.

Кључне речи: окружење, предшколско образовање

Увод

Кроз своју дугу историју, која још датира из турског доба, парк Чаир је све време био у функцији рекреације, спорта, разоноде и за све узрасте од колевке до позног доба. Због своје величине (око 16.4 ха) и квалитета равног терена током прошлог века изграђени су спортски објекти и то: Хала Чаир, фудбалски Стадион Чаир, базенски комплекс Чаир са пратећим садржајем, клизалиште Чаир, теренски терени, као и објекат Дечијег културног центра. Према свему наведеном, парк је

подељен у два доминантна дела, зелене површине са различитим врстама дрвећа и део са спортским садржајем.

Парк Чаир са свим садржајима је у близини двеју основних школа, једна ОШ „Ратко Вукићевић, се непосредно наслањана потез парка са северозападне стране, тако да се послератне „године узлета“ у предшколском узрасту настављају а даље активности које су понуђене се афирмишу и упражњавају. Парк се са јужне стране граничи пругом Ниш-Димитровград, са западне стране улицом Ратка Вукићевића, са источне стране улицом Зетском.



У делу зеленила такође су издвојене целине за игру деце предшколског узраста са справама и травнате површине за слободно играње. Парковске површине се и данас допуњују новим садржајима, или се предвиђају нове спортске активности.

Према концепту да је „само је један период живота са толико отворених могућности, у коме човек са толико енергије, истрајности и ентузијазма овладава и развија сложене капацитете од којих ће зависити његове будуће могућности“,⁶ (период предшколског узраста), ЈП Дирекција за изградњу Град Ниша је почетком деведесетих година 20. века

⁶<https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>

покренула иницијативу сређивања малог платоа у оквиру читавог комплекса уз примену уметничке технике мозаика и постављање мањих скулптура. Постављени су елементи који су у комбинованој техници по детаљима и идејном пројекту Станише Радојловића, академског сликара [4], оплемењени скуптурама крокодила, корњаче и пужа, који су дела академског вајара Ивана Фелкера.⁷

Тренутно стање и начин на који треба приступити решавању проблема ревитализације простора за игру у парку Чаир. Чаир је целина. Сходно томе, Синтезно решавање је неопходно. Уз то, његов положај централног Градског парка је битан. Приступ Чаиру је из два правца која су доминантна. Један је из правца центра Града, из улице „Јосифа Панчића“. Ово је неопходно индиковати као доминантан приступни правац за даљу комуникацију кроз парк и за његово функционисање. Мора се узети у обзир и други доминантни приступ из правца Хале Чаир, тј. Улице 9. бригаде. Остали прилази Чаиру мање су битни, нпр. приступ од стране Националне службе за запошљавање, ул. Ратка Вукићевића, па и из правца кружног тока око улица Томе Роксандића, Филипа Вишњића и Сестре Баковић, као елемент приступа централној зони парка која је предмет пројекта.

Ролер стаза, терени за одбојку на песку и скејт парк налазе се у југоисточном и југозападном делу парка Чаир и осмишљени су да служе као додатак урбанитету парка и у рекреативне сврхе. Овом кластеру припада и стрелана и куглана на простору парка Чаир.

Интервенције које су део овог пројекта ограничене су на интервенције у централној северној зони парка, која је наведене у широј ситуацији. Међутим, због спреге са осталим деловима парка Чаир, овај захват се разматра са дислоцирањем садржаја и ревитализацијом других делова парка, где је неопходно и могуће интервенисати за бољитак грађана.

У парку Чаир је првенствена намена по Плану генералне Регулације Општине Медијана [3] парковско зеленило. Дозвољени су рекреативни садржаји, али се мора имати у виду да је постојеће зеленило већ угрожено, а да би се даљим укидањем површина намањених зеленилу, изгубила првобитна намена парка и да би био угрожене квилибријум парка, који је већ у критичном стању, због суседне новоградње, надградње, неадекватног пломбирања, звучне и аеро буке околне саобраћајнице и кафића.

⁷https://www.pedaguskodrustvovojvodine.edu.rs/wp-content/uploads/2021/01/PedagogijaMontesori_150god.pdf

Новом садњом и ревитализацијом садржаја могуће је и мора се предвидети адекватно озелењавање.



Figure 1. Многе поршине у парку Чаир не задовољавају потребе деце, стога их је потребно ревитализовати и новим пројектом оплемени новим засадама, како би деца и њихови старатељи били у контакту са својом непосредном околином и како би се отвориле нове могућности за учење и спознавање простора

Ревитализација постојећег мозаика

Рад је рађен као наставак ликовности кроз рад академског сликара Станише Радојловића, а чији је модел првобитно примењен на мозаику ОШ Бранко Миљковић, кроз рад академског сликара Столета Стојковића (Столе Пикасо).

Ревитализацији мозаика мора се стручно приступити. Неопходно је извести у оригиналној верзији како је била замишљена, како бисмо омогућили континуитет ликовности и потеза. Неопходно је праћење дела који је у адекватном стању, тј. који је цео), дела који постоје; Ово је неопходно извести без полирања, уз заштиту камена. Радови су поверени ЈКП Медијана, уз присуство стручног лица, уз сапонификацију, ручно. Неопходно је да се води рачуна по ободу мозаика, о трошности материјала, о свему томе и о подлози, потребно је информисати надлежне органе и изградити пројекат заштите.







Figure 2. Пошто скуптура мајке није директно везана за ауторкси концепт мозаика, размотрити могућност њеног измештања из парка Чаир или бар из овог дела, наћи место у неком другом примеренијем делу, где не би био изложен пропадању.





Након поступка сређивања мозаика, индикативно је приступити сређивању терена испод клацкалица и осталог урбаном мобилијарана локацији целог парка Чаир. Овде се првенствено мисли на део испод клацкалица у делу северозападно у односу на централну зону Чаира, али је цео парк неопходно третирати, стога се намеће подела у 5 зона целокупног пројекта сређивања.

У оквиру зоне којој припада мозаик, неопходно је уклонити сандук са електроопремом и предвидети му адекватно место у Чаиру.

Потребно је предвидети још један тобоган за спуштање деце као и озелењавање са осветљењем око мозаика, као елемент додатне ликовности.

Овај терен је претходно адекватно озеленити и предвидети могућности да се да се овај део парка среди у смислу новог зеленила. На делу бетонске подлогена коју се наслања потез мозаика, предвидети епоксидно преливање постојеће бетонске подлоге, али у текстури која одваја простор од остатка простора за игру, како би површина мозаика дошла још више до изражаја.



Figure 3. Пројекат мозаика интегрисан у оквиру презентације, ЈП Завод за урбанизам, 2024.





Figure 4. Поглед на интегрисан мозаик из птичје перспективе, као део концепта решавања протосра парка [6]

Закључак

Основна теза установљена у оквиру рада је да су утиснута сећања на мозаик, дубоко урезана у колективну и индивидуалну меморију детета које се играло у парку Чаир. С обзиром на хиљаде и десетине хиљада деце која су се од 90 их година 20. века играла и проводила слободно време на простору у парку Чаир, ово је део парка који трбе заштити и афирмисати адекватним сагледавањем значаја за стварање свести о детињству и о битности архиотектуре да допринесе формирању личности, афирмацији креативности и маште и да повезује генерације деце кроз заједнички садржај и његово значење за *genius loci*.

Ниш је познат по мозаицима из Римског античког доба и одржавање култа мозаика је битан елемент очувања идентитета Града. Такође, децу треба упознавати кроз ове ликовне форме од најранијег детињства. Али, им такође треба пружити могућност да се изразе лично и да допринесу стварању простора, као што је то установљено да је био случај са мозаиком у парку Чаир. У смислу психо-моторно-физичко-духовног бољитка деце, неопходно је пружити подршку детету, како би се формирала њихова личност и како би сутрадан као грађанин друштва био свестан културе којима припада и како би полагао право на простор који га је као дете у том периоду, обликовао.

Литература

<https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
https://www.pedagoskodrustvovojvodine.edu.rs/wp-content/uploads/2021/01/PedagogijaMontesori_150god.pdf

Град Ниш, Скупштина Града Ниша, ЈП Завод за урбанизам Ниш, прве измене и допуне плана генералне регулације подручја градске општине Медијана, Ниш, 2015.

Идејни пројекат платоа „Чесма пуж“ у дејем парку Чаир, Станиша Радојловић, 1995

Јадранка Мишић-Пејовић, Мозаици Ниша, Факултет Уметности у Нишу, 2015. <http://www.artf.ni.ac.rs/lat/jadranka-misic-pejovic-mozaici-nisa/#1635235905435-e5e23db1-cf1a>

Презентација пројекта *Чаир сутра*, ЈП Завод за урбанизам Ниш, мај 2024.

Aleksandar Milosovic

Aleksandar Jovanovic

MODERN ARCHITECTURAL SETTINGS ABOUT CHILDHOOD IN PARK ĆAIR;
LEARNING AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE CHILDREN WITHIN PARK
ĆAIR ON THE EXAMPLE OF ART AND ARCHITECTURAL ANALYSIS AND
SYNTHESIS

Summary

Park Ćair is a park that is one of the main parks in the City of Niš. It is known for many architectural elements that are recognizable to both the wider population and the children's population. One of the basic elements of this space is the arrangement of a free space intended for children's play and which, together with other elements of the park, such as greenery, provides children with adequate conditions for their stay outdoors. In this sense, the use of this space is in the function of continuous preschool education and indirectly forming the child's personality. Today's attitude of society towards spaces for children is often limited by financial elements and exposed to unskillful decisions to arrange and "prepare" the space, rather than carrying out a more serious reconstruction of the park's layers, both in an architectural and physical, as well as in a socio-historical sense. The technical aspects of the projects are the tendency to intervene as little as possible in depth, so that the total interventions are reduced to a minimum, and in order to avoid the costs of a more serious reconstruction. Often, it is precisely this more serious reconstruction that brings with it the appearance of quality in the space, an adequate consideration of the materialization and needs of the child and their parents. The aim of the analysis of this paper is to draw public attention to the quality of urban spaces and open areas, on the example of Ćair, by considering the historical concept and consulting the historical method and synthesizing a solution based on architectural quality, and innovation in terms of the urban identity of the City. A solution is proposed in the context of children and their psycho-motor-physical-spiritual well-being. In times of crises of violence and the formation of the personalities of future children, it is important to apply this aspect in architectural space.

Милић Зоран

Кмезић Бојан

Висока школа струковних студија за образовање
васпитача и тренера Суботица

572.51-053.2

063.71/.72-053.2

ОЧУВАЊЕ ПОСТУРАЛНОГ ЗДРАВЉА ДЕЦЕ: РАЗВОЈНА ГИМНАСТИКА КАО КЉУЧНА КОМПОНЕНТА

Астракт: Свеprisутни недостатак физичке активности код деце у дигиталној ери и његов утицај на постурални статус. Стога, у савременом добу, наглашена је тенденција да се људи више ослањају на своје менталне капацитете, док физичка активност опада. Због тога је од суштинског значаја да појединци у овом случају деца посвете времеј телесној активности како би компензовали недостатак свакодневног кретања. Правилан приступ вежбању, посебно формирање навике вежбања у раном детињству, кључни су фактори који обликују да ли ће телесна активност остати саставни део живота. Развојна гимнастика и кретање у предшколском периоду имају кључну улогу у целокупном развоју детета. Ови елементи пружају важне подстицаје за моторичке вештине, координацију и јачање мишића. Кроз вежбе развојне гимнастике утиче се на постуралну стабилност и фине моторичке вештине. Осим тога, предшколски период је критичан за обликовање здравих навика и стварање позитивног односа према физичкој активности, што може имати дугорочне бенефите за целокупно здравље и добробит детета. Кроз слободно кретање и структурисане активности, деца стварају основу за даљи развој, а истовремено се подржава емоционално, социјално и физичко благостање.

Кључне речи: постурални статус, кретање, физичка активност, предшколски узрост.

Увод

Физичка активност је најважније средство за побољшање здравља деце (Jin i sar, 2018), док поједини аутори сматрају да је основни позитивни показатељ здравља и физичког развоја детета постура тела (Górniak i sar., 2024)

Хипокинетички синдром може негативно да утиче на здравствену хомеостазу, у првом реду здравље, на квалитет живота као и на социјалне аспекте развоја (WHO, 2016). У данашњем добу, називаном ером информатичке револуције, примећује се висок степен индустријализације, техничког напретка и аутоматизације. Овај тренд резултира смањењем телесне активности и обима свакодневних покретних активности. Стога, људи се све више ослањају на своје интелектуалне способности, док физичка активност постаје мање заступљена. Из тог разлога, важно је да појединац посвети време умереном телесном вежбању како би надокнадио

недостатак дневног кретања. Правилан приступ телесном вежбању, заједно са формирањем навике вежбања у раном детињству, представљају кључне факторе који утичу на то да ли ће телесна активност остати интегрисани део живота и у каснијим животним фазама. Само на тај начин појединац може избећи последице хипокинетичког синдрома. Недостатак активности у мишићима који су одговорни за одржавање правилног усправног става, познатих као антигравитациона мускулатура, може резултирати нарушавањем постуралног статуса. Ово нарушавање може се манифестовати као неправилности у кичменом стубу и доњим екстремитетима. Питање нарушеног постуралног статуса постаје све учесталије међу децом у школском и предшколском узрасту у данашње време. Овај проблем постаје све учесталији у данашњем друштву које често карактерише недостатак физичке активности, што може имати дугорочне последице на здравље и добробит деце. Стога је од суштинског значаја развијање свести о потреби одржавања активног начина живота од најранијег детињства како би се превазишли потенцијални проблеми са постуром и унапредила укупна физичка кондиција.

Трајније ограничавање моторичке активности, у комбинацији са ограничавањем функционисања у моторном анализатору, доводи до снижавања проприорецепторних стимулација организма, активности унутрашњих органа и система. Такође, се нарушавају функције нервног система, жлезда са ендогеним лучењем, као и унутрашњих органа. Због тога долази до инсуфицијенције функционалних способности, а при сувише дугачком деловању моторног инактивитета и до хроничних промена морфолошких и постуралних показатеља здравља. Дуже ограничење кретања одражава се на опште психичке функције: 1) поспаност, 2) тромост покрета, 3) раздражљивост, 4) несаница, 5) одсуство апетита, 6) лоше расположење, 7) слабљење емоционалне стабилности, Прекомерну и дуготрајну хипокинезију научници посматрају као један од фактора који изазивају стања која се карактеришу испољавањем реакције узнемирености, а ако таква стања дуже трају може доћи и до исцрпљења организма.

Предшколски узраст је период хармоничног морфолошког развоја. Међутим, у овом периоду постоје велике разлике између појединачне деце у нивоу развоја и брзини раста, што доводи до формирања одговарајућег соматотипа око пете године. Сазревање централног нервног система и побољшања у његовом функционисању подстичу развој сензоримоторне интеграције и моторичких вештина (Plandowska, Lichota, Górnjak, 2019).

Добар постурални статус, односно исправно држање тела, дефинисан је као стање уравнотеженог мишићно-скелетног система које

штити од појаве и прогресије постуралних поремећаја (Мадих, 2014). Правилна постоура такође може бити посматрана као положај тела где нема прекомерног притиска на зглобове, уз минималну потребну мишићну активност за одржавање усправног става (Magill, 2011).

Када је реч о правилном расту и развоју, одржавање исправног држања тела има изузетан значај. Правилно држање тела се може описати као активност која захтева минималну потрошњу енергије како би се правилно функционисали унутрашњи органи и одржавале психомоторне функције. Основна карактеристика правилног постуралног статуса је равнотежа у мишићно-скелетном систему. Правилно држање тела треба посматрати кроз призму правилног функционисања активног (мишићног) и пасивног (кости и зглобови) система за кретање. Од суштинског је значаја да оба система буду уравнотежена како би се одржала оптимална функционалност. У периоду предшколског и раног школског узраста, често се сусрећу функционални поремећаји постуралног статуса, док адолесцентни узраст често карактеришу структурални деформитети кичменог стуба (Adar, 2004; Demeši, 2007). Ефикасна стратегија у превенцији нарушеног држања је образовни приступ (Kutis i sar., 2017). Аутори у низу студија указују на погоршање постуралног статуса с годинама код деце и показују потребу за раним превентивним и корективним мерама коришћењем здравих облика физичке активности (Balko i sar., 2017, Romanova i sar., 2022). Стога је важно да предшколске године, дефинисане као доба игре, буду потпуно искоришћене за формирање исправних навика о одржавању усправног става и свеобухватног јачања мишићно-коштаног система, чиме се припрема младо тело за обавезно школовање (Górniak i sar., 2024)

Нажалост, у стварној пракси се често занемарује овај аспект, што доводи до разноликих манифестација нарушене постуралне стабилности. Постоје различити узроци појаве постуралних поремећаја код деце и адолесцената, а најчешће се испољавају у облику идиопатских промена држања (Łubkowska i sar., 2014). Током периода образовања, постоура детета је изложена бројним спољашњим утицајима који утичу на формирање неадекватних постуралних навика. Балансирани, хармонични и функционални односи међу мишићним групама играју кључну улогу у очувању постуралне стабилности, посебно мишића у лумбално-карличној регији (Leetun i sar., 2004; Kong i sar., 2013). Стабилност кичме не само да је основ за одржавање правилног држања тела, већ и за ефикасност покрета. Свака асиметрија у мишићима може пореметити статичке и динамичке односе међу локомоторним сегментима, што може резултирати нарушеним држањем тела. Повезаност постуралног статуса и постуралног

баланса наглашава важност одржавања снаге у мишићима који подржавају тело против гравитације, с обзиром на то да недостатак снаге или асиметрија у тим мишићима може довести до проблема с постуром. Неравнотежа и недостатак снаге у мишићима, посебно у лумбално-карличној регији, могу имати значајан утицај на постуралну стабилност и равнотежу. Ови фактори могу пореметити како статичке тако и динамичке односе у покрету, што доводи до проблема у одржавању исправног држања тела. Постурални баланс, кључан за моторичко функционисање, може бити угрожен због недостатка снаге у мишићима који супротстављају гравитацију или њихове неједнакости. Ови постурални проблеми често су присутни код деце, с преваленцом од 10-29%, и могу озбиљно утицати на естетику и функционалност локомоторног апарата. Распрострањеност нарушеног постуралног баланса код деце износи између 10 и 29 процената (Girish i sar., 2016; Tsui i sar., 2016). Мишићна слабост представља значајан фактор који доприноси нарушеном постуралном статусу. Ослабљен постурални статус не утиче само на естетски изглед, већ и значајно омета функционалност локомоторног апарата. Слабост постуре у ефикасном одупирању унутрашњим или спољашњим силама описује се преваленцом између 22 и 65% (Magill i sar., 2012; Wirth i sar., 2012).

Развојна гимнастика се дефинише као вежба у покрету, са циљем деловања и превентивно и корективно на ослабљене делове локомоторног апарата. Програми развојне гимнастике представљају оптималан почетак увођења физичке активности, темељећи се на учењу и развоју фундаменталне моторике, односно моторичког понашања. Ови програми укључују усвајање основних гимнастичких положаја, елемената и вештина кроз природне облике кретања и игру, све то у нетакмичарској атмосфери. Потребно је нагласити све позитивне аспекте развојне гимнастике, као и дефиницију самог појма, повезујући их с научним и стручним доприносима Мадића и сарадника. Он је описује као одличну основу за бављење било којим другим спортом, представљајући солидан темељ за даље усмеравање ка спортској гимнастици (Мадић, Поповић и Тумин, 2009). Истраживања спроведена од стране Mrozkowiak и сарадника (2016) указују на успешност корективних елемената развојне гимнастике у побољшању статуса кичменог стуба. Ова студија потврђује став да се едукација родитеља може сматрати ефикасним средством које, у комбинацији са корективним вежбама, може остварити позитивне промене у исправљању оштећених држања. За децу у предшколском и млађем школском периоду, развојна гимнастика има посебан значај и изузетан допринос у процесу развоја. Њен неоспорни значај огледа се у

компензацији негативних и непредвидивих последица савременог, убрзаног начина живота. С обзиром на повећану зависност од интелектуалних способности и смањење физичких активности, људски организам постаје подложнији формирању морфолошких, соматских и других негативних промена. Гимнастика има вишеструко позитиван утицај на организам детета (Мадих, 2000; Поповић, 2010). Због продуженог седења, лоших животних навика и сталног стреса, долази до попуштања кључних веза у коштано-мишићном систему. Корективни третмани развојне гимнастике могу ојачати ослабљене делове мишићног апарата и тиме побољшати држање тела (Каралеић и сар, 2014). Мадих, Поповић и Каличанин (2009) су истраживали утицај развојне гимнастике на антропометријске параметре код девојчица. Испитивани узорак обухватао је 250 девојчица укључених у програм развојне гимнастике и 580 девојчица које нису биле активне у спорту, узраста 7-11 година с територије Војводине. Анализом мултиваријантне анализе варијансе испитивано је 8 антропометријских мера. Добијени резултати указују на статистички значајне разлике на нивоу $p=0,00$ у свим мерама, у корист девојчица које су се бавиле развојном гимнастиком.

Закључак

Истраживања и анализе спроведене у вези са развојном гимнастиком јасно указују на њен значајан позитиван утицај на постурално здравље деце, посебно током предшколског и млађег школског периода. Дефинисана као вежба у покрету, развојна гимнастика има двоструки циљ - деловање превентивно и корективно на ослабљене делове локомоторног апарата. Програми ове гимнастике, који се фокусирају на основне моторичке вештине и игру у нетакмичарском окружењу, пружају оптималан почетак увођења физичке активности у животе деце. Наглашава се значај ове врсте гимнастике као солидне основе за развој других спортских вештина, што поткрепљују и истраживања Мадиха и сарадника. Додатно, већина аутора истичу успешност корективних елемената развојне гимнастике у побољшању статуса кичменог стуба, што додатно подржава важност ове праксе у очувању правилног држања. Уочава се да едукација родитеља, заједно с корективним вежбама, има кључну улогу у постизању позитивних промена у исправљању нарушених држања код деце. Ово је нарочито важно имајући у виду да је предшколски период време када се формирају темељи за очување правилних навика одржавања усправног става и јачања мишићно-коштаног система.

У целини, развојна гимнастика се намеће као кључна и целовита интервенција у очувању постуралног здравља код деце, обезбеђујући бенефите који превазилазе физички домен, укључујући и социо-емоционални аспект.

Литература

- Adar, B.Z. (2004). *Risk Factors of Prolonged Sitting and Lack of Physical Activity in Relate to Postural Deformities, Muscles Tension and Backache Among Israeli Children*. A clinical cross sectional research. Doctoral Thesis, Semmelweis University Budapest
- Balkó, S., Balkó, I., Valter, L., & Jelínek, M. (2017). Influence of physical activities on the posture in 10-11 year old schoolchildren. *Journal of physical education and sport*, 17, 101.
- Demeši, Ć. (2007). *Antigravitaciona muskulatura kod posturalnog statusa dece uzrasta 7 i 13 godina*. Magistarski rad. Novi Sad: Medicinski fakultet Novi Sad
- Górniak, K., Lichota, m., Saczuk, j., & Wasiluk, a. (2024). *Posture and physical fitness in five year-old children*. *Journal of Physical Education & Sport*, 24(1).
- Girish, S., Raja, K., & Kamath, A. (2016). Prevalence of developmental coordination disorder among mainstream school children in India. *Journal of pediatric rehabilitation medicine*, 9(2), 107-116.
- Jin, J., Yun, J., & Agiovlasitis, S. (2018). Impact of enjoyment on physical activity and health among children with disabilities in schools. *Disability and health journal*, 11(1), 14-19.
- Karaleić, S., Savić, Z., & Milenković, V. (2014). The influence of corrective gymnastics on the correction of bad body posture and change of motor status in adolescence period of schoolgirls.. *Research in Kinesiology*, 42(1).
- Kutis, P., Kolarova, M., & Hudakova, Z. (2017). Assesment of the posture with the students of the first grade of primary school. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1).
- Kong, Y. S., Cho, Y. H., & Park, J. W. (2013). Changes in the activities of the trunk muscles in different kinds of bridging exercises. *Journal of physical therapy science*, 25(12), 1609-1612.
- Leetun, D. T., Ireland, M. L., Willson, J. D., Ballantyne, B. T., & Davis, I. M. (2004). Core stability measures as risk factors for lower extremity injury in athletes. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(6), 926-934.
- Łubkowska, W., & Paczyńska-Jędrycka, M. (2014). The significance of swimming and corrective exercises in water in treatment of postural deficits and scoliosis. *Central European Journal of Sport Sciences and Medicine*, 6, 93-101.
- Madić, D., Popović, B., Kalićanin, N. (2009). Anthropometric characteristics of girls included in program of development gymnastic. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, sv.44, 79-86, Novi Sad
- Madić, D., Popović, B., & Tumin, D. (2014). Motor abilities of girls included in program of development gymnastics. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, (44), 69-77.
- Magill R.A. (2011). *Motor Learning and Control: Concepts and Applications*, 9thEdn. New York, NY: McGraw-Hill.
- Mrozkowiak, M., Szark-Eckard, M., Żukowska, H., & Augustyńska, B. (2016). The impact of physical activity in the: „Keep your body straight” program on the selected features of body posture in frontal and transverse planes in children aged 7-9 years.
- Plandowska, M., Lichota, M., Górniak, K. (2019). Postural stability of 5-year-old girls and boys with different body heights, *Plos One*, 14(12), e0227119.

Popović, B. (2010). Specifičnosti antropološkog statusa devojčica mlađeg školskog uzrasta pod uticajem programiranog vežbanja razvojne gimnastike. *PhD diss., University of Novi Sad*.

Romanova, E., Kolokoltsev, M., Vorozheikin, A., Baatar, B., Khusman, O., Purevdorj, D., ... & Kiseliv, Y. (2022). Comprehensive program for flat foot and posture disorders prevention by means of physical education in 6-year-old children. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(11), 2655-2662.

Tsui, K. W., Lai, K. Y., Lee, M. M., Shea, C. K., & Tong, L. C. (2016). Prevalence of motor problems in children with attention deficit hyperactivity disorder in Hong Kong. *Hong Kong Med J*, 22(2), 98-105.

Wirth, B., Knecht, C., & Humphreys, K. (2013). Spine day 2012: spinal pain in Swiss school children—epidemiology and risk factors. *BMC pediatrics*, 13(1), 1-10.

WHO. (2016). Report of the commission on ending childhood obesity

Milić Zoran
Kmezić Bojan

MAINTENANCE OF CHILDREN'S POSTURAL HEALTH: DEVELOPMENTAL GYMNASTICS AS A KEY COMPONENT

Summary

The omnipresent lack of physical activity in children during the digital era and its impact on the postural status is a prevalent concern in modern times. Consequently, there is a pronounced tendency for individuals, especially children, to rely more on their mental capacities while physical activity diminishes. Hence, it is of paramount importance that individuals, in this case, children, dedicate time to physical activity to compensate for the deficiency in daily movement. A proper approach to exercise, particularly the formation of exercise habits in early childhood, is crucial in determining whether physical activity will remain an integral part of life. Developmental gymnastics and movement in the preschool period play a crucial role in the overall development of a child. These elements provide significant stimuli for motor skills, coordination, and muscle strengthening. Developmental gymnastics exercises influence postural stability and fine motor skills. Moreover, the preschool period is critical for shaping healthy habits and cultivating a positive attitude towards physical activity, which can have long-term benefits for the overall health and well-being of the child. Through free movement and structured activities, children establish a foundation for further development while simultaneously supporting emotional, social, and physical well-being.

Анкица Симона Ковачевић

Академија васпитачко- медицинских струковних студија

Одсек васпитачких студија Алексинац

УВАЖАВАЊЕ РАЗЛИЧИТОСТИ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

Апстракт: Уважавање различитости, равноправност и праведност кључни су елементи за разумевање вртића као сигурног и подстицајног места за учење и развој деце. Анализом садржаја релевантне литературе покушаћемо да одговоримо на питање: зашто је уважавање различитости важно у предшколским установама? Креирањем окружења, које омогућава сваком детету да развије осећај припадности, вртић постаје место где се подржава идентитет сваког детета. Социјални контакти у најранијем детињству утичу на развој социјалног идентитета детета зато је битно да деца не буду социјално искључена и дискриминисана.

Кључне речи: различитост, равноправност, праведност.

Увод

Савремено доба обилује бројним другостима, које срећемо на сваком кораку, где смо окружени људима који се разликују по: полу, роду, вери, култури, националној припадности, обичајима, васпитању, нивоу образовања, степену инвалидности и др. Неки људи се осећају пријатно и воле што су окружени различитостима, док постоје они којима је нелагодно и не осећају се баш пријатно. Од чега зависи то како се осећамо јесте углавном од: фреквентности боравка међу различитим људима; нивоа интеракције са различитим људима; као и наших ставова према разликама. На ставове који се формирају код деце умногоме утичу ставови родитеља и осталих који су често у децјем окружењу као што су васпитачи.

Уважавање различитости, равноправност и праведност кључни су елементи за разумевање вртића као сигурног и подстицајног места за учење и развој деце. Анализом садржаја релевантне литературе покушаћемо да одговоримо на питање: зашто је уважавање различитости важно у предшколским установама? Креирањем окружења, које омогућава сваком детету да развије осећај припадности, вртић постаје место где се подржава идентитет сваког детета.

О различитости

Поштовање и уважавање различитости подразумева развијање осетљивости за другост, првенствено интеркултуралне осетљивости као и гајење инклузивне атмосфере у школском окружењу. Културолошку различитост треба схватити као богатство првенствено појединца, али и друштва у целини. Веома је битно подићи свест о сличностима и разликама у односу на лични културолошки идентитет и уједно прихватити уважавање као вредност.

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, и в) деца с радошћу уче једна од других. (Derman-Sparks, L. 2004).

Толеранција је појам који долази од грчке речи *tolerare* што у преводу значи: „подносити“, а подразумева прихватање и уважавање богатства различитости, односно туђих речи, ставова, идеја, мишљења и начина живота.

Унеско је дефинисао толеранцију као (1995): “...поштовање, прихватање и уважавање богатства различитости у светским културама, наша форма изражавања и начин да будемо људи. Она је заснована на знању, отворености, комуникацији и слободи мишљења, савести и уверењу. Толеранција је хармонија у различитостима. То није само морална дужност, то је такође политички и законит захтев. Толеранција, врлина која мир може учинити могућим, доприноси мењању културе рата у културу мира.”

Бити толерантан значи држати се својих уверења и у исто време прихватити да се и други држе својих, што значи не наметање својих ставова другима. Толерантно понашање се учи и није нешто што је урођено, а основу толеранције чине моралне вредности, емпатија, познавање децјих/људских права као и сличности које постоје међу људима. Емпатија значи да појединац разуме и емотивно се уживи у ситуацију другог, њихов проблем и положај. Толерантно понашање је нешто што се брзо и лако усваја, тако да су родитељи и васпитачи на првом месту одговорни за ниво толеранције деце. Да бисмо обезбедили сигурно и безбедно окружење неопходно је код деце развили осетљивост на другост, потребно је омогућити им да сарађују са другима, без обзира

на различитости које постоје међу њима. Ослободити их да изађу из зоне комфора и научити их да разумеју, цене и поштују друге и другачије. Социјални контакти у најранијем детињству утичу на развој социјалног идентитета детета зато је битно да деца не буду социјално искључена и дискриминисана. Да бисмо деци обезбедили вртић као место где се осећају сигурно и опуштено, важно је развијати и неговати отвореност ка прихватању другости. Од васпитања и образовања зависи начин на који изражавамо толеранцију. Толеранција је повишена према онима који су слични нама, а до њеног смањења долази када смо у интеракцији са особама које су другачије од нас. Упознавање, разумевање и прихватање другачијих вредности и других људи чини основ за квалитетну комуникацију и квалитет живота целог друштва.

Уважавање различитости у предшколским установама

Деца су свесна различитости од најранијег узраста: још као бебе у стању су да разликују познате од непознатих особа; са две године могу да уоче и коментаришу разлике у физичком изгледу особа, као и полне разлике, а већ са три године осећају се непријатно у присуству људи који се од њих разликују (испољавају тзв. пре-предрасуде). 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).

Поред родитеља, улога васпитача као узора деци и учење по моделу од суштинске је важности. Улога васпитача јесте да створи средину и атмосферу у групи која негује оно што је позитивно. Начин на који се одрасли опходе, комуницирају и разговарају са другима показује деци какав модел понашања треба прихватити. Деца уче, слушају и опонашају нас одрасле, посебно оне који су у њиховом непосредном окружењу. Креирање средине подстицајне за рано учење и развој уз уважавање различитости део су њихових идентитета. Потребно је са децом разговарати о разликама искрено и са поштовањем. Веома је битно деци објаснити да вреднују разлике и унутар саме породице, да прихвате браћу и сестре без обзира на различита интересовања, животног стила и способности. На тај начин деца уче да поштују друге и да ће и она бити поштована без обзира на специфичности кој поседују или негују. Самопоштовање је кључна карика у развијању толеранције, јер деца која имају поштовања према себи често су уљудна према другима. Битно је да

деца прихвате себе такве какви јесу, без осећаја супериорности или инфериорности. Такође, децу треба научити да изругавање других, због њихових посебности, није оправдано јер на тај начин ми наносимо њима бол.

Улога васпитача јесте да првенствено преиспита сопствене предрасуде и како оне могу утицати на очекивања од деце и родитеља. Такође, васпитач би требало да послуша коју су то интересовања деце, у и ван простора вртића, како би одговорио на потребе све деце. У предшколским установама деца задовољавају своју потребу за игром, а кроз дружење и игру са другом децом упознају своје окружење, усвајају језик и развијају способности интеракције. Зато је јако битно да се сва деца укључе и активно учествују у свим играма са осталом децом, јер на тај начин развијају комуникацију и уче правила понашања у друштву.

Улога васпитача у промовисању и поштовању различитости у предшколским установама није само оријентисана ка деци, већ и ка односу са осталим колегама где од њих траже повратну информацију о себи и прихватају је отворено. Васпитачи би требало да расту, уче и мењају се једнако како се свет око њих мења, јер на тај начин једино неће изгубити контакт са животом и контекстом у коме деца са којом раде одрастају. Деца посматрају родитеље и васпитаче и огледало су њихових вредности и ставова према другима. Свакодневно би требало показивати толеранцију кроз интеракцију са свим актерима у окружењу и показати деци пример у свим ситуацијама. На тај начин дајемо деци прилику да се друже и расту у окружењу које је толерантно, способно да прихвати различитости људи који су другачији од нас. Кроз свакодневне речи и дела показујемо и учимо децу да цене различитост која је јако важна за формирање личности детета.

Закључак

Људи се разликују на много нивоа, деца се разликују на много нивоа. Ове разлике су одувек постојале и увек ће постојати. Да бисмо створили бољу равнотежу у заједници неопходно је од најранијег детињства створити деци слику да је различитост богатство света. Одрасли уче децу, не само тако што причају о различитости, већ и како се понашају у одређеним ситуацијама и реагују на њих. Ако васпитач у свакодневном говори и понаша се толерантно свакако да ће то утицати на изградњу позитивних ставова код деце према другости. Различитост подразумева стварање окружења и пракси где ће се сваки појединац осећати пријатно и

сигурно. Поштовање, разумевање и вредновање различитости доводи до већег степена партиципације што позитивно утиче на лични раст и развој.

Литература

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;

Ђевић, Р., Гутвајн, Н. (2018). Уважавање различитости у функцији позитивног развоја деце и младих. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ковачевић, А.С. (2024). „Предшколска установа као простор прилагођен различитим потребама деце и породице.“ У: Јашовић, П. (ур.) Зборник радова са 18. Конференције „Васпитач у 21. Веку“, Алексинац: Академија васпитачко- медицинских струковних студија, одсек васпитачких студија Алексинац;

UNESCO (1995). Declaration of Principles on Tolerance.
<https://www.oas.org/dil/1995%20Declaration%20of%20Principles%20on%20Tolerance%20UNESCO.pdf> посећено 15.02.2024.

York, S. (1991). *Roots and Wings: Affirming Culture in Early Childhood Programs*. Minnesota: Redleaf Press.

Ankica Simona Kovacevic

APPRECIATION OF DIVERSITY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Summary

Appreciation of diversity, equality and fairness are key elements for understanding kindergarten as a safe and stimulating place for children's learning and development. By analyzing the content of the relevant literature, we will try to answer the question: why is respect for diversity important in preschool institutions? By creating an environment that allows each child to develop a sense of belonging, the kindergarten becomes a place where each child's identity is supported. Social contacts in early childhood influence the development of a child's social identity, so it is important that children are not socially excluded and discriminated against.

Александра Милошевић
Александар Јовановић

711:502.131.1(497.11)
37.012:711

URBAN 95 АКАДЕМИЈА-УЧЕЊЕ О НАПРЕДНИМ ТЕХНОЛОГИЈАМА НА ПРИМЕРУ УРБАНОГ ПРОСТОРА

Анстракт: У овом раду су анализиране две локације за урбане интервенције према принципима SDG, са фокусом на омогућавање малој деци и њиховим старатељима да заузму јавни простор за своје потребе и да их учине одрживијим за будући урбани развој градских подручја. Фокус је на несрећним подручјима, у којима недостају урбани паркови и недостаје инфраструктура за децу и старатеље и где постоји недостатак идентитета са јавним просторима. Анализом упитника и интервјуисањем старатеља и деце идентификовали смо проблеме и методологију за решавање проблема према наведеним циљевима. Резултати показују да финансијски модели који су примењљиви на локацијама укључују приватно јавно партнерство града са локалним брэндовима и компанијама. Највећи потенцијал за развој подручја према методологији коју смо представили је постављање соларних панела, озелењавање простора и коришћење геотермалне енергије као GSHP система. Резултати указују на примену ОИЕ у смислу урбаног преуређења као алата за претварање ове области у пилот инкубатор за енергетски свеснији простор, безбеднија насеља за децу и старатеље. Ово посредно производи висококвалитетна урбана подручја са високотехнолошким решењима, напредним моделима едукације, а то заузврат повећава приходе и вредност некретнина становника који окружују подручје урбаних интервенција приказаних у раду.

Кључне речи: одрживост, преуређивање, урбани простор, квалитет, деца, детињство.

Увод

У свету постоји све већа потреба за безбедношћу и развојем деце. У Србији ће потреба за оваквим просторима који пружају користи за лични раст деце, али и за постизање циљева одрживог развоја, расти у будућности, како се стопа криминала и даље развија широм земље. „У фокусу Владе Р. Србије је унапређење животног стандарда грађана, јачање привреде са фокусом на помоћ пољопривредницима и наставак великог инвестиционог таласа који је започет, односно реализација највећих капиталних пројеката. у области: инфраструктура, саобраћај, здравство и спорт.“, наводи се у званичном саопштењу Владе Републике Србије о државним приоритетима који важе иу 2024. години (Влада Републике Србије, Републички Секретаријат за јавне политике, 2021).

Такође, у енергетском смислу планирано је привлачење инвестиција у смислу развоја нових и модернизације постојећих

енергетских капацитета, као и улагања у сектор гасовода и обновљивих извора енергије.“ * (FREN, Фондација за развој економске науке, 2024)

То значи да сваки пројекат у урбаном простору који укључује коришћење ОИЕ, према принципима одрживог развоја, који води ка већем ангажовању заједнице, побољшању квалитета ваздуха и бољем јавном простору, води до бољег животног стандарда грађана.

Јавна архитектура у урбанистичком смислу је до сада у Србији неадекватно третирана. Према Националној архитектонској стратегији Србије (Влада Републике Србије, 2024), постоји неколико недоследности у правилима и прописима.

„Примена одредаба Правилника о техничким стандардима планирања, пројектовања и изградње објеката, којима се обезбеђује несметано кретање и приступ особама са инвалидитетом, деци и старим лицима („Службени гласник РС“, број 22/15) често се своди на постизање могућности кретања особа са инвалидитетом (уградња рампи и лифтова), док се остали захтеви често занемарују (нпр. кретање и боравак визуелног оштећени, визуелни и аудио комуникациони системи, позиционирање квака на вратима, кретање особа са инвалидитетом у свим областима, не укључујући само просторе за комуникацију, кретање старих и деце итд.

У истој стратегији се даље наводи „Посматрајући праксу земаља ЕУ, примећује се да су мере за испуњавање основних услова за објекат уређене и разрађене сетом техничких прописа за сваки основни захтев појединачно, док је у РС један део ови прописи још увек недостају (нпр. правилник којим се регулише звучна удобност). Такође, потребно је иновирати одређене постојеће техничке прописе у складу са стандардима донетим за конкретну област, као што је случај са Правилником о техничким стандардима планирања, пројектовања и грађења објеката, који обезбеђују несметано кретање и приступ лицима са инвалидности, деци и старим лицима („Службени гласник РС“, бр. 22/15), који због одређених недостатака има ограничену примену, а такође није у складу са важећим стандардом за ово. област: Изградња зграда – Приступачност и употребљивост изграђеног окружења (СРПС ИСО 21542).“

1.1. Сагледавање јавног у поређењу са приватним простором

У Србији постоји велика неједнакост у погледу улагања у корист приватног грађевинског сектора. Према наведеној стратегији, „Подаци о броју издатих грађевинских дозвола по врстама објеката и врсти грађевинских радова за 2019. годину показују да су грађевинске дозволе за „новоградњу“, реконструкцију, доградњу, адаптацију, санацију и радове

на одржавању издаване највећим делом. за стамбене зграде са три и више станова, затим за индустријске и пословне објекте, што по природи врсте објеката указује да како у новоградњи тако и у сфери „грађе. реновирање“, највише улагања било је у објекте у приватном власништву, док је број дозвола за изградњу и реновирање јавних објеката намене, као што су објекти за културно-уметничке активности, вртићи, средње школе, факултети, болнице, спортски објекти, вишеструко повећан. мањи, осим објеката основних школа чија је обнова обављена кроз „програме реновирања“ (Влада Републике Србије, 2024.)

Упркос фокусирању на реновирање школа као методу за постизање квалитета јавног простора за децу, што је добар почетак у смислу приступа реновирању зграда, и даље јавни улични простори и паркови или урбани џепни простори остају без препорука у погледу безбедности деце, когнитивног учења и постизање духовно-ментално-когнитивно-економско-еколошких принципа добробити деце и адолесцената. Предложено благостање је засновано на принципима одрживог развоја УН-а и требало би да буде основа за постизање резултата у погледу квалитета јавног простора.

Ово истраживање довело је до приступању пилотском пројекту регенерација два јавна простора у Нишу. Разлог зашто смо одлучили да се фокусирамо на ове локације је недостатак паркова у општинама у оквиру студије случаја града Ниша, велика стопа сиромаштва и незапослености у окружењу и низак ниво критеријума економског развоја који одређују успешну заједницу. У оквиру следећег рада истражићемо како демократизација простора може деловати као покретач корисних резултата за децу, а тиме и за све грађане.

1.2. Разлози за овакав исход јавних простора за децу

Недостатак хијерархијске и структуралне дистрибуције моћи преко вертикалне осе умногоме је омео могућности које су можда биле искоришћене за позитивне помаке у време пандемије у Србији. Централизована држава је имала своје предности у смислу контроле протока људи у време пандемије и спречавања ширења болести. Све мере у ванредном нерегуларном стању попут Ковида 19 биле су исте за све градове, без обзира на величину. Постојала је значајна контрола ширења болести, а градови као што су Београд, Нови Сад, Крагујевац и Ниш и њихови грађани су показали добру дисциплину у погледу мера ограничења и рада полиције.

Једина ствар која заостаје је овај централизован и дисциплинован приступ који доносе држава и град, у смислу дисциплине када је реч о озелењавању града, стицању већег квалитета ваздуха, стављању Иако централизована структура моћи има користи у неким случајевима и областима, до сада је занемаривала да се бави кључним изазовима у јавном сектору са којима се суочавају мала деца и старатељи у Нишу и другим градовима у Србији. Гледано кроз сочиво урбаног дизајна прилагођеног деци, потребно је више у смислу озелењавања града, побољшања квалитета ваздуха, модернизације развоја и стандарда и пракси дизајна зграда итд. Фокус града на малопродајне површине изнад зелених површина и паркове предвиђене за регенерацију и интервенцију ствара изазове у вези са аутомобилима и саобраћајем у граду. Најважније је то што се у садашњем моделу не води рачуна о безбедности и потребама мале деце и старатеља. Статус куо јавних институција је фокусирање приоритета усредсређених на аутомобиле на одржавање инфраструктуре за неке грађане и групе попут корисника аутомобила на рачун најмлађих грађана града и оних који брину о њима.

Ова „демократизација простора“ је прилика да градови и њихове општине расту и мењају се. Трпковић и др. указују на чињеницу да међу особама са смањеном покретљивошћу спадају мала деца и старатељи и да је, заједно са особама са посебним потребама, њихов положај у јавном простору потцењен, како бројчано, тако и у светским статистикама о одговарајућој архитектури јавних објеката (Трпковић, 2023).

Један од најважнијих аспеката примене ове промене је коришћење високотехнолошких и обновљивих извора енергије (ОИЕ). У областима где нису назначене основне карактеристике одрживог развоја, енергетска ефикасност, минимизација и третман отпада и коришћење ОИЕ су суштински фактори и одређени су као кључни фактори промене (Лукић, 2023; Јовановић, 2018)

Неке студије указују на важност преобликовања образовања за одрживи развој фокусирањем на урбанистичко планирање, али фокус је до сада био на високом образовању, игноришући кључну развојну фазу беба и мале деце, изостављајући важност разматрања њиховог образовања за постизање ових циљева. голова (Маруна, 2018). Насупрот томе, програми као што је Урбан 95 академија са Лондонске школе економије нуде градским званичницима практичан оквир и алате који се могу користити у решавању изазова. (Urban95 Academy). Неки од теоријских исхода приступа који нуди Urban95, посебно они везани за употребу обновљивих извора енергије као алата, биће истражени у следећим поглављима.

1.3. Циљеви и методологија

Циљ ових студија случаја два градска округа у Нишу, представљених у овом раду, јесте да се анализирају могућности за постизање циљева одрживог развоја како би били применљиви за креирање урбаних простора за веома малу децу (до три године) и њихове старатеље.

Фокус је на урбаним срединама Ниша којима тренутно недостају паркови и јавни простори који у свом дизајну и реализацији узимају у обзир посебне потребе деце и старатеља. Неке области које се суочавају са значајном стопом криминала и другим изазовима у вези са безбедношћу и квалитетом живота, могу се побољшати за све кориснике поновним промишљањем елемената приступачности, безбедности и употребљивости из перспективе мале деце и троје старатеља. Спроведен је упитник међу корисницима јавних простора, посебно неговатељима и децом, након учешћа истраживачког тима у Урбан 95 академији и пратећи званични алат за реализацију пројекта, који је предложила (Urban95 Academy).

Интервјуи су сакупљени међу неговатељима и децом у дневним сатима, у преподневним и поподневним сатима, са репрезентативним узорком на различитим локацијама, али усредсређени на места на којима су урбани паркови за малу децу и који би могли бити фокус у процесу планирања за ове циљне групе у будућности.

1.4. Фокус: трансформације улица у урбаним срединама Ниша - мала деца и њихове потребе као носиоци промена и имплементација технологије

Одабрали смо неколико улица у близини наше локацијске анализе за могуће трансформације. Улице су динамичне и имају живахан проток пешака и аутомобила. Нажалост, не постоји одвојен простор за децу и старатеље. Тротоари су у веома лошем стању. У једној од улица која је веома динамична, са аутомобилским и камионским саобраћајем, деца су обавезна да користе тротоаре, али немају прилику да се играју на улици. Испред локације одабране за интервенцију (локација један) улица бувљака је попуњена паркиралиштима и нема коришћења ОИЕ у окружењу. Напротив, овај простор се може претворити у улицу прилагођену деци тако што ће се издвојити урбани простор за игру и ограничити број паркинга на стриктно неопходан, док се кроз циљ бр. 9, индустрија и иновације, бр. 10- смањивање неједнакости, бр. 11- одрживи градови и заједнице и Бр. 13- климатска акција. Неки други СДГ су индиректно

применљиви постизањем ових, као што је циљ 3, добро здравље и благостање, бр. 4-родна равноправност и бр. 17, између осталог, партнерство за циљеве (UN, 2023).

Улице и јавни простори прилагођени деци које желимо да створимо у нашем граду створиће услове да деца и њихови старатељи проводе више времена у јавном простору. Приступ безбедном и подржавајућем отвореном простору важан је за здрав развој мозга код деце, као и за успостављање важних веза између деце и њихових старатеља, као и са другом децом и одраслима. Урбани простори који примају малу децу и старатеље такође стварају важне везе за ове групе са самим градом.

Тренутна ситуација типичног дизајна уличног простора указује на комерцијално вођене урбане просторе који нису привлачни за децу и њихове старатеље. Резултат тога је да деца постају ограничена на своје домове или дворишта (за оне који га имају) и углавном су искључена из јавног простора. Највећи компромис је то што се заменом паркинга за аутомобиле привлачним тротоарима прилагођеним деци, украшеним шареним бојама и са ОИЕ и високотехнолошким апликацијама, може подићи квалитет јавних простора, а уз то и перцепција целине комшилук се може трансформисати омогућавајући више развојних користи за децу. Заузврат, вредност урбаности таквих насеља расте и привлачи више прихода и пословања, доносећи са собом више просторног капитала за различите групе, што граду тренутно недостаје. Тренутно, град Ниш не користи ниједну од описаних метода за имплементацију модела ЈПП, што би заузврат омогућило позитивне промене малој деци и старатељима. С друге стране, приватни сектор је покретач будућих промена у многим земљама до сада где је са иновативним идејама посегнуо ка јавном сектору. Градови у овим студијама случаја покушавају да мобилишу креативно размишљање које укључује децу, младе и старатеље да учествују у дизајнирању јавних места тако што одржавају редовне састанке и свакодневно посећују јавне просторе за децу, како би прикупили мишљења о начинима коришћења који се могу имплементирати (ISS, 2019).

1. Студије случаја

1.1. Анализа локације један

Бувља пијаца као место окупљања заједнице је прилика за стварање различитих простора за различите потребе. У ромској заједници традиција

је да деца иду са родитељима на своје радно место. Индикативно је да се родитељи баве неким физичким радом, најчешће сакупљањем секундарних сировина или трговином на пијаци где продају ствари, док су деца увек уз њих и то најчешће од малих ногу.



Приказ 5, садашња бувља пијаца биће измењена за место за малу децу



Приказ 6. Циљеви одрживог развоја, Sustainable Development Goals- SDG, међу којима се предложена реконструкција локација директно бави пет циљева, међу којима су приступачна и чиста енергија, без сиромаштва, добро здравље и благостање и одрживи градови и заједнице.



Приказ 7. Подручје локације један, приказује тренутну бувљу пијацу



Приказ 8. Сlike изнад: неке улазне тачке на бувљаку, где се разматра имплментација циљева пројекта

DATE	TIME	LOCATION	WEATHER
22.06.	13:30	flee market	partly sunny

Urban95 Quality Criteria

Protection	Protection against traffic and accidents - Eliminating fear of traffic - Safe crossings with children - Safe cycling routes - Available with sidewalks adapted to strollers - Clear waiting places - Slow moving traffic	Protection from crime and violence - Lively public realm - Passive surveillance options - Well lit - Human scale - Mix of uses	Protection against unpleasant sensory experiences - Protection against: - Wind/brill - Rain/snow - Cold/heat - Dust, noise, glare - Free from trash
Basic Needs	The feeling of comfort - Safe noise level at 55dB - Protection against pollution at 75cm eye-level - Surroundings that feel safe for children and caregiver	Opportunities for good hygiene and health - Access to fresh water - Safely to breastfeed in private - Diaper changing area separate from feeding areas - Accessible bathrooms - Well maintained bathrooms	Convenient opportunities for consumption - Close proximity to cafes or restaurants with eating and drinking possibilities - Diversity in food options for shopping - Nutritious food options for eating or buying
Comfort	Opportunities to walk and cycle - Walkability with children stroller - Surfaces for slow moving children - Accessibility for strollers - Clear way-finding - Sidewalk for stroller/good curb	Opportunities to stop & stay - Attractive & functional edges - Invitations for intended use - Zones for sitting with children - Seats near play area - Mix of seating typologies - Resting opportunities - Ability to park strollers - Ability to observe child - passive & active	Opportunities to see - Opportunities to observe surroundings - Lighting (when dark) - Access to nature - Visibility at 75cm eye level - Rich sensory experiences - Stimulating built environment
Interaction	Invitations to interact with environment - Presence of interesting and inviting environmental elements - Variation in the natural elements and built environment that is present - Possibility to interact with nature at the height of 95cm	Opportunities to talk & listen - Low noise levels - Seating conducive to communicating - Place for child & caregiver to talk about environment	Opportunities for play & exercise - Inviting playscapes for a mix of ages - Children's physical activities - Street playscapes - Temporary activities - Ability to interact spontaneously - Challenging play - In summer/winter/day/night
Connection	Opportunities for flexibility - Flexible and impermanent programming that encourages use at different times of day - Convenient to spend time based on different purposes	Opportunities to access - Ability to access the place with multiple modes of transportation - Without physical barriers (e.g. fences or traffic)	Highly integrated - A close proximity to amenities and services - highly mixed - Opportunity to integrate this place into daily patterns and activities - Clear routes to/from/through

Приказ 9. Резултати упитника на локацији један, на основу алата који је обезбедио програм U95 као предложену методологијом (Urban95 Academy)



Приказ 10. предложено решење за локацију један, претварање шрафиране области у места за живот спровођењем циљева СДГ

1.2. Анализа локације два

На први поглед, ова локација је добро позиционирана за потребе становања уз близину кључних садржаја и услуга као што су: пијаца, локални дом здравља, продавнице, школа, вртић. Међутим, ова област је запуштена и већина зелених површина се користи за паркирање аутомобила, ограничавајући просторе који су доступни за игру или друштвену употребу. Емпиријским посматрањем овог насеља утврдили смо да деца користе само једно подручје за игру: кошаркашки терен. Други су видљиви, пролазе, седе на трави и посматрају тањире, али не желе да се придруже. Позитиван аспект локације је да има довољно места за седење. Преко пута се налази обданиште (приказано на Слици 8), које је викендом нажалост затворено. Не постоји приступ деци и њиховим старатељима за различите врсте игара у целој области. У ограђеном дворишту има пуно зеленила и места где деца могу да истражују, слободно трче и где се могу безбедно кретати.

Упркос томе, ови простори су значајно подељени иако између њих постоји само једна стамбена улица. Обе локације имају вишеструке и различите могућности за унапређење. Неки кључни елементи за решавање су осветљење, паркинг и сенка. Све у свему, два простора, један веома отворен и један веома близак, имају потенцијал да се допуњују како би се постигло јединствено и кохезивно игралиште које би користило комшилуку у целини.

1.2.1. Могућности промене кроз коришћење ОИЕ

Планирано је да се користе обновљиви извори енергије као што су GSHP и соларни колектори и фотонапонски уређаји. Први је замишљен или као систем језера/бара или систем петљи испод површина на којима се налазе асфалтне површине, а други се постављају на кровове система засјењења. Комбинација активног (GSHP и соларних и фотонапонских панела) и пасивног система сенчења подручја ради топлотног комфора је важна у пројектима урбане обнове попут ових. У 21. веку, веома мали модели примењени на микро нивоу насеља представљају важан пилот метод за тестирање могућности имплементације на ширим подручјима и на градском нивоу у будућности (Јовановић, новембар 2018; Милошевић, 2023).

Према де Врису (Vries, 2023), постоји јак јаз између одлучне локалне управе и високотехнолошких компанија чак иу развијеним земљама, као што је показала студија случаја Холандије. С друге стране, улагање у неразвијене регионе градова од стране високотехнолошких компанија служи као показатељ да високотехнолошка компанија жели да се ангажује у локалној заједници, као што је предлог у оквиру наше студије случаја. Што се тиче високотехнолошких интервенција, све површине игралишта би биле урађене психо-когнитивно-моторизованим површинама које би подстицале когнитивни развој мале деце. Ово се може постићи коришћењем програмираних пројекција на просторе за игру где деца могу бити изазвана да уче у окружењу за игру. Сврха оваквих активности је да створе прилике које позивају децу да изађу из својих кућа и да им дају узбудљиве и приступачне алтернативе за коришћење екрана код куће. Циљ је да се повећа време које деца и њихови старатељи проводе на отвореном у безбедним јавним просторима. Да бисмо створили безбедније области за игру, потребно је да уклонимо нека приватна возила која тренутно користе зелене површине и да имамо јасно дефинисане просторе за паркирање.

Додавањем више зеленила и хлада, можемо створити просторе у којима су неговатељи и патенти удобни и омогућавајући им да остану дуже са својом децом, а не само да пролазе кроз простор. Побољшање постојећих простора са изабраним елементима за игру и материјалима као што су дрво, гума и други материјали ће обезбедити стимулативније окружење за децу са више могућности. Предлажемо отварање прилаза дворишту вртића и елементе за игру који ту постоје. Такође, бисмо препоручили фацилитирање радионица ко-креације са циљем укључивања шире заједнице у процес дизајнирања и имплементације промена у простору како би се подстакло осећај припадности и власништва над простором, а то ће довести до значајнијег коришћења и бриге о простору. провизија.

1.2.3. Посебне могућности за уградњу GSHP

Обе локације су у близини реке Нишаве (види Сliku 8) и то би омогућило коришћење речне воде као главног водоснабдевања геотермалног система. Пошто постоји велика водна површина, систем рибњака/језера би био једини систем са најнижим трошковима с обзиром на све опције геотермалног (земљеног) грејања. У овом систему, водоводна линија би се водила подземно од дотичног урбаног парка до реке и била би намотана у кругове. Морали би бити најмање 2,5 м испод површине да би се спречило замрзавање компоненти система. Ово би се могло лако уредити, због текућих ископа земље да се преуреде канализација и водовод до локација. У погледу система топлотне пумпе са земљом, његови калемови морају бити постављени само у извор воде који има минималну укупну запремину и дубину и који одговара критеријумима квалитета. Водни ресурси додатно треба да буду извори са довољно чистом водом, да би могли бити одрживо коришћени.

2.Сличне студије

У Утици, САД, сличан пројекат је ен 2016. године (Јовановић, Допринос геотермалне енергије урбаној трансформацији града Утике у САД, са аспекта урбанистичког планирања, 2018). Овим су GSHP коришћени у пројекту пејзажног дизајна Универзитета Корнел, где су постигнути принципи урбаног преуређивања у несрећној зони центра града, где је било место са значајном стопом криминала и са знацима озбиљне урбане деградације. Једна од карактеристика редизајна урбаног центра била је и реновирање старих зграда у Утици и помогло је да се

ОИЕ интегрише у пројекат, поготово што је вредност подручја значајно порасла и што је још важније, самих пројеката. довела је до многих нових GSHP рата у овој области и учинила људе и градску већницу свеснима о предностима оваквих пројеката у њиховим стратегијама градског планирања у будућности (Jovanovic, 2020; Geothermal Utilization in Cities in Europe and USA).

3. Модели финансирања као алат за одрживи развој пројекта

Највећи део буџета за овакве пројекте је јавни, било од државе или града Ниша, покривајући трошкове њиховог развоја и пројектовања. Нажалост, због различитих инфраструктурних и рекреативних пројеката који су тренутно у току у граду, неки пројекти су одложени, јер им недостаје финансирање. Урбано преуређење је на дну листе и ту ће бити и даље. Порески обвезници су већ затрпани високим пореским стопама, посебно приходи од закупа паркинга морају бити високи јер град тражи чак и полујавне површине између зграда за изнајмљивање како би се напунио градски буџет, иначе лишен пореза јер недостаје значајан број профитабилних предузећа у подручју Ниша.

Постоји неколико могућности за финансирање ова два пројекта студија случаја.

У првој студији случаја постоји бар једна компанија која се бави развојем софтвера, због гентрификације простора овај део града мами нижим трошковима закупа и приступачним радом. простор. Одредили смо уско место за њих да обезбеде модел ЈПП за имплементацију софтверски интегрисаног урбаног простора, омогућавајући малишанима и неговатељима да науче о високој технологији и да рекламирају оно што раде у оквиру пројекта. Компаније које продају HVAC производе сматрају се могућим партнерима за описане моделе, посебно у погледу одговарајућих аспеката контроле животне средине.

У другој студији случаја, исландска софтверска компанија Simfoni има канцеларије у близини. Желели бисмо да укључимо њих и све друге њихове партнерске компаније да финансирају техничку страну урбаних децјих паркова. Тражиће се од Града Ниша иницијатива ка изради пројеката за законске употребне дозволе ових површина. Приход од изнајмљивања простора компанији ће ићи у буџет града и омогућити одржавање парцела.

Кроз овај модел јавно-приватног партнерства укључујемо и државу и тражимо финансирање пројекта, као трећу стране. Фокус је на приватним донацијама партнера које виде интересовање за децу

периферних места у граду, да се више ангажују у усвајању критеријума квалитетног и одрживог урбаног простора. Како је Влада Србије већ прогласила главним приоритетом бољитак својих грађана, њене институције јавне политике, уз Министарство грађевинарства, Министарство науке и министарства социјалног старања и просвете, су индикативне за учешће у пројекту, али не искључиво као једини носиоци финансирања.

Описани принцип формира начин циркулације инвестиција, јер држава има користи од мање стопе криминала и свести о туристичком потенцијалу Ниша, као што је Тирана већ постигла својом политиком усмереном на децу (ISS, 2019). Неки пројекти базирани на ЕУ стекли су свест након снажног учешћа становника заједнице у дизајнирању просторне морфологије и могли би да се спроведу иу случају Ниша. (Torres Vadras Camara Municipal, 2024) Неке друге студије случаја, о којима су расправљали Ирмес и остали (Laura Maria Irimes, 2023), назначила је да за маргинализоване групе транспарентност и видљивост исхода пројеката служе као алат за њихову успешну интеграцију у заједници. Пошто се деца сматрају маргинализованим групама, бављење проблемом у нашим студијама случаја мора бити у сличним смеровима и уз пажљиво стратешко планирање, које морају додатно подржавати групе старатеља као заинтересоване стране.

4. Предложене фазе пројекта

Прва фаза пројеката студија случаја је израда радионица са децом и старатељима. Сврха ове фазе је оснаживање учешћа у оквиру радионица. У другој паралелној фази са овом потребно је обавестити град о законским ограничењима да би се добио простор за интервенције. У трећој фази индикативно је укључивање приватног сектора за добијање 50% учешћа у финансирању. Приближно 25% финансијске конструкције добија се од државе, а 25% из буџета града. На крају, обавештава се Град и предлаже седа се новчана такса за уређење зграда коју је прибавио град улаже у стварање урбаних места за малишане и бебе и моделе њиховог доживотног одржавања.

5. Закључак

Најпогодније трансформације које су потребне за урбана подручја града Ниша су улице прилагођене деци, тротоари прилагођени деци са живим бојама и духовно-психо-моторичко-когнитивно-развојни простори

за децу, који се ослањају на принципе економичности, екологије и енергетике. Квалитет урбаности таквог насеља мами више прихода и бизниса и чини град више просторне правичности, као предуслова за одрживи развој градских подручја у будућности.

У овој перспективи, могуће је утицати на пет различитих аспеката и развити их у областима анализираним у овом раду како би:

- промовисање свести становништва о SDG
- подржавати оснаживање становништва, посебно мањинских и рањивих група
- да спроведе акцију за промене и надоградњу урбаног простора
- да се постигне просторна и економска одрживост подручја
- ангажовати примену обновљивих извора енергије (ОИЕ), као што су геотермална енергија и соларна енергија и високе технологије, у смислу пословања и подржати јавно-приватно партнерство као моделе за остваривање имплементације

На првом месту мора постојати већа одлучност за децентрализацију јавних површина на државном нивоу и међу грађанима. Стратегије развоја урбаних средина треба да се праве брзим стварањем локалних урбаних простора (у наредној деценији 2025-2035), како се не би изгубио осећај урбаног идентитета међу грађанима који живе у том подручју. Да би се ови пројекти применили, као предуслов мора да се створи жеља за просперитетом локалних друштвених и урбаних пејзажа међу градским функционерима.

Као што је наведено у уводу, државни приоритети су добробит грађана, позитивни исходи описаних пројеката директно постављају виши стандард за јавни простор у закону, омогућавајући не само да зграде у приватном власништву буду главни приоритети, већ и повећање броја јавних објеката. Простори који пролазе кроз неки облик промене, тако да се инвестициона лествица помера из приватног сектора у јавни сектор. Заузврат, ови и слични пројекти доносе више прихода државном и градском буџету, омогућавајући више користи за грађане и мање проблема за проблем неједнакости север-југ на нивоу државе.

Добро осмишљени простори прилагођени деци, као и згодно снабдевање енергијом и свест о безбедности су индиректни генератори за боравак људи у овој области, стављени као државни приоритети, а индиректно се бави и питањима унутрашњих миграција унутар Србије, као стратешки одговор за достижан и жељени квалитет живота грађана, чији су фокус деца и њихов квалитетан развој као снажно полазиште у оваквим трансформацијама.

Литература

A. Jovanovic, M. (November 2018). Industrial heritage with recommendations on integration of renewable energy. *Icup 2018 proceedings/ Proceedings of the second international conference on urban planning ICUP 2018*. Nis: Urban Planning Cluster, Nis.

A.Jovanovic. (2018, February). Doprinos geotermalne energije urbanoj transformaciji grada Jutike u SAD, sa aspekta urbanističkog planiranja. *KGH-Klimatizacija, grejanje, hladjenje*, 89-93.

A.Jovanovic. (2020). *Geothermal Utilization in Cities in Europe and USA*. Graz: Verlag der technischen Universitat Graz.

A.Milosevic, T. A. (2023). Urban transformations on two locations in Nis for the Urban 95 academy 2023. In S. T. Association, *Catalogue, 32 st Urban Planning Exhibition* (p. 07.14.). Nis: Serbian Town Planner's Association.

A.Trpkovic, G. S. (2023). Cities tailored to everyone- transport and traffic inclusiveness of people with reduced mobility. *XV научно-стручна конференција са међународним учешћем "Климатске промене и урбанизација"* (стр. 118-129). Belgrade: Union of Engineers Belgrade.

City of Nis. (2023, June). Representational Map of The City's Municipalities and Urban Locations selected for Analysis and Interventions. *U95 Entry, City of Nis, Urban 95 Academy*. LSE, London.

FREN, Fondacija za razvoj ekonomske nauke. (2024). *IV Infrastrukturni prioriteti*. Fondacija za razvoj ekonomske nauke, Kamenicka 6, Beograd. Belgrade: FREN, Fondacija za razvoj ekonomske nauke. Retrieved 07 04, 2024, from <https://www.fren.org.rs/wp-content/uploads/2020/01/Infrastrukturni-Prioriteti.pdf>

ISS, program of the Woodrow Wilson School of Public and International Affairs: successfulties.princeton.edu. (2019). *Reconstructing a city in the interests of its children: tirana, albania, 2015–2019*. New Jersey: Princeton University.

Laura Maria Irimes, C. I. (2023). Romanian Ngos' Efforts to Advocate on Behalf of Marginalized Groups and Prevent Social Turbulence. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, Sp. issue.

Lukic, A. (2023). Environmental Economy as an essential determinant of sustainable development. *XV научно-стручна конференција са међународним учешћем "Климатске промене и урбанизација"* (pp. 110-117). Belgrade: Uniun of engineers of Belgrade.

Marija Maruna, R. Č. (2018). remodelling Urban Planning Education For Sustianable Development: The Case of Serbia. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.

Torres Vedras Camara Municipal. (2024, 04 09). *Participação*. Retrieved 04 09, 2024, from <https://www.cm-tvedras.pt/>: <https://www.cm-tvedras.pt/p/participacao/>

UN. (2023). *The Sustainable Development Goals Report 2023: Special Edition* . NY, USA: United Nations.

Urban95 Academy. (n.d.). *Urban 95 toolkit, Public space and public life*. London: London School of Economics (LSE).

Vlada Republike Srbije. (2024). *Nacionalna arhitektonska strategija do 2035.godine*. Belgrade: Vlada Republike Srbije.

Vlada Republike Srbije, Republiki Sekretarijat za Javne Politike. (2021). *Akcioni plan za sprovođenje programa Vlade za period od 2020-2022. godine. Izjava o prioritetima Vlade Republike Srbije*. Belgrade, Serbia.

Vries, M. S. (2023). Turbulence in the Relationships between Governments and High Tech Firms. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, Special Issue.

SDG goals, <https://sdgs.un.org/goals>, accessed 11.10.2023

<https://www.lse.ac.uk/Cities/publications/blogs/230120-Bridging-the-Gap-from-95-cm>, accessed 14.11.2023

<https://integritycomplete.com/geothermal-heat-pumps/>, accessed 14.11.2023

Скраћенице коришћене у раду:

1. SDG Sustainable Development Goals
2. RES Renewable Energy Sources
3. GSHP Ground Source Heat Pumps
4. PPP Private Public Partnership

Aleksandara Milosevic

Aleksandar Jovanovic

URBAN 95 ACADEMY - LEARNING ABOUT ADVANCED TECHNOLOGIES USING THE EXAMPLE OF URBAN SPACE

Summary

The paper analyses two locations for urban interventions according to the principles of SDG, with the focus on allowing young children and their caregivers to claim public space for their needs and to make them more sustainable for the future urban development of the city areas. The focus is on unfavorable urban areas, with lacking urban parks and infrastructure for most citizens, especially children and caregivers. Here the lack of identity with the public spaces is present, according to the questionnaires performed in the methodology. By analyzing questionnaires and interviews with caregivers and children, we identified the problems and methodology for solving problems according to the Sustainable Development Goals, as a pilot initiative in Nis of this kind. The results indicate that financial models to be applied to the areas involve private public partnerships of the city with local brands and companies. The greatest potential for development of the area according to the methodology we presented is installing the solar panels, greening the area and using geothermal energy as GSHPs. The outcome indicates a RES application in terms of urban redevelopment as a tool for making it the area a pilot incubator for energy-conscious space, safer neighborhoods for children and caregivers. This, which indirectly produces high quality urban areas with high-tech solutions, advanced models, and this, in return, enhances revenues and value of the real estates of the dwellers that surround the area of urban interventions presented in the paper.

Дијана Брусин

ПУ „Пава Сударски“ Нови Бечеј

Вукица Павловић

ПУ „Перка Вићентијевић“

Обреновац

373.21.06

159.922.7-053.4

ПАРТНЕРСТВО ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ПОРОДИЦЕ У РАЗВИЈАЊУ ВРЛИНА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Тумачећи врлине као животне вредности које се граде од раног детињства, промишљамо како породична и предшколска средина утичу на њихов развој. Основа партнерства предшколске установе и породице у развијању врлина код деце предшколског узраста је дефинисање ових врлина. Ово нас је навело да направимо анкету за родитеље деце предшколског узраста како бисмо стекли основне увиде у родитељско разумевање вредности/врлина. У истраживању је учествовало 235 родитеља из различитих предшколских установа. Испитивали смо родитељске ставове о улози предшколске установе у развијању родитељских компетенција које доприносе развоју врлина код деце предшколског узраста. Открили смо да родитељи приписују васпитну улогу предшколској установи (61%), а дају предност заједничким активностима деце и одраслих (36,8%) у односу на игру (29,4%). Најпожељнија особина коју желе да развију код деце је самопоуздање (57,2%). Образовање родитеља бирају као најсвеобухватнију подршку (32,3%) међу неколико облика подршке коју предшколска установа пружа породици. Пружање подршке у решавању проблема је на другом месту (26,5%). У раду ћемо разговарати о томе како уверења родитеља у вредности, као и вредности које се препознају у предшколској култури, стимулативно утичу на дете да израсте у некога ко је подржавајући, толерантан, емпатичан, праведан, стрпљив, поштен, оптимистичан и одговоран, према себи и другима.

Кључне речи: врлине, дете, породица, предшколска установа, партнерство

Увод

Дете које се осећа вољено, задовољно, сигурно и здраво његова добробит је задовољена. Добробит је променљив процес и као такав може се унапређивати. Уколико породица и вртићко окружење стварају адекватне услове за развијање особина личности детета, оно ће васпитањем и образовањем стицати и неговати усвојене врлине. Негујући и развијајући врлине детета подржавамо његову добробит те стимулативним условима обезбеђујемо да се развије у самопоуздану и емпатичну особу.

Идентификовање добробити детета

Остваривања дечје добробити препознајемо кроз више показатеља: дете има позитиван став према животу и оптимистичан однос према будућности, углавном се осећа задовољно и уме да управља својим осећањима (да их препозна, искаже, контролише), има позитивну слику о себи, осећа се вољено, прихваћено и сигурно, брижно је према животињама, људима и природи, успоставља чврсте односе са вршњацима и одраслима, понаша се у складу са својим вредностима, ужива у лепоти уметности и природе, маштовито је и креативно, критички мисли. Када процењујемо добробит детета потребно је водити рачуна о узрасту и животном контексту, чувати се предрасуда и стереотипног приступа појединцима или социјалним групама којима припадају, бити опрезан у доношењу закључака и проверити их са дететом (и породицом). Добробит је жељени циљ, она се не може постићи и сачувати, већ се на њеном остварењу мора непрестано радити.

Разговор као прилика за развијање добробити детета

Развијање активног слушања и подстицање деце на постављање питања, стварају се услови за разумевање дечијих осећања. Међусобним разговорима деце и родитеља/одраслих постиже се усаглашавање мишљења о моралним вредностима, разумевање емоција и схватање перспективе другог. Родитељска подршка детету у суочавању са изазовима као што су прилагођавање на нову средину, непријатна искуства са другом децом или одраслима,... даје прилику да кроз развијање стратегија превазиђу проблеме не одступајући од моралних вредности. Једна од стратегија може бити и похвала детета за сналажење у новонасталим ситуацијама. Похвала на дете утиче подстицајно. Када се понашање/врлине код деце вербализују кроз речи похвале тада се дете охрабрује да му такво понашање постане подрзумевајуће. Морална одговорност се код деце гради и јасно договореним границама и правилима. Дете које разуме понашање које се од њега очекује и које је дорасло очекиваним поступцима, унапред може предвидети последице за непримерено понашање, учи се поштовању и одговорности из којих се лако развијају и остале врлине. Морална свест код деце се развија јасним постављањем граница и доношењем правила.

Врлине из перспективе родитеља

Врлине су позитивне моралне особине које су важне у формирању карактеристика личности детета. Имајући у виду да је предшколски узраст детета кључно доба у физичком и менталном развоју, 61 % испитаника/родитеља даје важност васпитно-образовној улози вртића, а своју улогу у животу и раду вртића своди на присуство родитељским састанцима (77,5%) или на улогу донора за набавку средстава за рад (50,7%). Поред стицања вештина (59,8%) детета које родитељи стављају испред академских знања (40,2%), важно је створити адекватне услове за развој емоционалних и моралних врлина. Врлине су емпатија, одговорност, искреност, поштовање, храброст... Родитељи испред свих врлина које желе да се развију код њихове деце на прво место стављају самопоуздање (57%), затим поштење (52,8%) и на треће месту стављају разумевање/опраштање (38,9%). Неговање врлина код детета је кључно за одрастање у здраву и освешћену личност. Стратегије којима се граде врлине код предшколског детета су: симболичка игра/игра улога, кооперативне игре, примери ситуација из живота, читање адекватне литературе, извршавање обавезе у складу са узрастом, моделовање понашања од стране одраслих. Шетња (76%) је активност коју родитељи најчешће упражњавају са децом, а може се користити као прилика за разговор о живтним ситуацијама. Активности као што су заједничко цртање (75,7%) и заједничко припремање хране (70,7%) идеална су прилика за моделовање понашања, указивање на лични пример и подстицање и развијање одговорности. Родитељи морају бити свесни да деца виде поступке и слушају изговорене речи. Имитацијом усвајају вредности у складу са којима се родитељи понашају и живе, као што су поштење, искреност, показивање емпатије, одговорност.

Врлине и добробит детета

У истраживању је учествовало 235 родитеља из различитих предшколских установа. Тумачење и дефинисање добробити за дете даћемо у односу на врлине које су родитељи навели као драгоцене особине личности детета.

Уколико у процесу васпитања радимо на разумевању, изражавању и прихватању емоција како својих тако и туђих, подстичемо и развијамо следеће врлине: *поштовање, емпатија и љубазност*.

Развијајући самопоуздање и пружајући детету осећај сигурности у ситуацијама животних изазова и проблема радимо на развијању *одговорности, храбрости, самоконтроле и сарадње*.

Пружајући подршку, разумевање и сугурност деци, одрасли стварају прилику за развијање и неговање позитивних односа на релацији дете-одрасли. Тиме се подупиरे емоционална добробит детета и негују врлине: *љубазност, поштовање и одговорност*.

Развијањем осећаја припадности вршњачкој групи код деце се формирају позитивни односи са вршњацима који су темељи међусобне подршке и другарства као највишег стадијума односа вреднованог из перспективе детињства, а и каснијег доба. Врлине које се негују кроз другарство су: *сарадња, уважавање, поштовање и емпатија*.

Подстицајна вртићка средина

Васпитач ствара подстицајну средину која подржава моралне вредности попут љубазности, толеранције и поштовања. Од тога какви се односи граде на релацији детет- васпитач, да ли међусобна комуникација садржи уважавање и поштовање, какви су поступци васпитача у свакодневним животним ситуацијама у вртићу, зависи како ће дете разумети моралне вредности и какво понашање/ врлине ће испољавати током боравка у вртићу. Вртићки курикулум прописује да се кроз сарадњу и партнерство развија заједница учења са децом и родитељима. Кроз њу се васпитач бави актуелним темама и поступцима које поспешују развој врлина као што су: причање и читање прича, игре улога, радионице о осећањима, односима и другим актуелним темама одрастања. Практиковање моралних вредности и врлина које су стечене вртићким стратегијама неминовно су присутне у свакодневном животу детета. Адекватан однос са родитељима и средине у којој одрастају утичу на развој врлина код деце и као тако усвојене остају за цео живот. Родитељи од предшколке установе очекују подршку за едукацију о родитељству и васпитању деце (32,3%) и пружање подршке у решавању актуелних проблема (26,5%). Самоконтрола, сарадња и стрпљење су врлине које деци потпомажу да се суоче са изазовима и решавају проблеме. Способност за решавање проблема је вештина која се током живота унапређује и важна је јер смањује стрес и анксиозност. Општа добробит детета је директно повезана за разумевање и изражавање емоција на прихватљив начин а њу подупиру врлине као што су поштовање, емпатија и љубазност. Осећај припадности вршњачкој заједници, те позитивни односи са другом децом пружају могућност за неговање емпатије,

поштовања, сарадљивости. Сазнање детета да је пуноправни члан заједнице у којој егзистира, да може активно да учествује и доприноси постиже се видљивост и разумевање сврхе врлина у животу.

Закључак

За формирање позитивних вредности у оквиру холистичког развоја детета важан је континуитет у ангажованости око стицања и неговања врлина. Утицај родитеља је пресудан на развој емоционалне компетенције детета и врлина које је подупиру. Својим личним примером, родитељ комуницирајући са дететом, заједничким активностима, подршком и постављањем граница поставља темеље за усвајање врлина. Васпитачи као носиоци реализације васпитно-образовног рада су допуне породичном васпитању. Развијајући програм партнерски са децом и породицом, охрабрују иницијативу консултујући се са децом, подупирањем и проширивањем знања и вештина детета и моделовањем стварају прилике за формирање моралних вредности. Један од општих циљева Основа програма је и „Да породице имају могућност и прилике да бирају, активно учествују у васпитању и образовању своје деце на јавном плану, да освесте своје потребе и капацитете и развију родитељске компетенције“ (Основе ПВО Године узлета, 2019: 17). Из овога се дефинише и једна од улога вртића, а то је да има компетенције за организује едукације родитеља у оснаживању своје родитељске улоге у одрастању детета.

Литература

Основе програма предшколског васпитања и образовања Године узлета, 2019, Београд

Јохнсон, К., ет ал. (2015). „Развој емпатије код деце предшколског узраста кроз родитељско моделовање и емоционално оснаживање. Дечји развој,

Ванг, Х. и Џонс, Л. (2018). „Улога игре у неговању осећаја за правду код деце предшколског узраста. Часопис за морално васпитање

Гонзалес, М., ет ал. (2020). „Технике свесности за развијање стрпљења код деце предшколског узраста. Часопис за примењену развојну психологију

Смитх, А., ет ал. (2019). „Неговање одговорности код деце предшколског узраста кроз могућности доношења одлука. Часопис за рано образовање

**Dijana Brusin
Vukica Pavlovic**

**PARTNERSHIP BETWEEN PRESCHOOLS AND FAMILIES IN DEVELOPING VIRTUES
IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

Summary

Interpreting virtues as life values that are built from early childhood, we contemplate how family and preschool environments influence their development. The basis of the partnership between preschools and families in developing virtues in preschool children is defining these virtues. This led us to create a survey for parents of preschool children to gain basic insights into parental understanding of values/virtues. The research involved 235 parents from various preschool institutions. We examined parental attitudes about the role of preschool in developing parental competencies that contribute to the development of virtues in preschool children. We found that parents attribute an educational role to preschool (61%), and they prioritize joint activities between children and adults (36.8%) over play (29.4%). The most desired trait they want to develop in children is self-confidence (57.2%). They choose parenting education as the most comprehensive support (32.3%) among several forms of support provided by preschool to families. Providing problem-solving support ranked second (26.5%). In our work, we will discuss how parents' beliefs in values, as well as the values recognized in preschool culture, stimulatatively influence a child to grow into someone who is supportive, tolerant, empathetic, just, patient, honest, optimistic, and responsible towards oneself and others.

Александра Милошевић

316.72:373.2

Академија васпитачко-медицинских струковних студија,

Одсек васпитачких студија Алексинац

ОСНОВЕ ПРОГРАМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА КРОЗ ПРИЗМУ СОЦИОКУЛТУРНЕ ТЕОРИЈЕ И ПОСТКУЛТУРАЛИЗМА

Апстракт: У овом раду се анализира теоријска основа новог концепта Општих основа предшколског програма васпитања и образовања- Године узлета из перспективе социо-културне теорије која упориште налази у теоријским схватањима Лава Виготског и посткултурализма. Темељна премиса ове теорије је да развој когнитивних способности у великој мери зависи од социјалних фактора те се сходно томе процеси сазнавања, учења и развоја не могу разумети независно од друштвених и културних утицаја.

Кључне речи: Основе програма предшколског васпитања и образовања, социокултурна теорија, посткултурализам, дете, васпитач.

Основе програма предшколског васпитања и образовања (2018) су засниване на теоријским поставкама социокултурне теорије, социологије детињства и постструктурализма. Њима је заједничко сагледавање детињства као по себи вредне и видљиве друштвене категорије. У разумевању детета акценат се помера са питања индивидуалног развоја на питање друштвено-културне конструкције детињства и питање положаја детета као социјалног актера. Дете је богато потенцијалима и постаје компетентан учесник у сопственом учењу и живљењу. Истичући значај проактивизма и партиципације детета ове теорије истичу сарадњу као основу развијања заједнице праксе деце и одраслих, у којој се кроз интеракцију узајамно трансформишу сви учесници.

Наведена теоријска полазишта поткрепљена су савременим истраживањим а која показују да искуства у раном детињству имају одлучујући утицај на развој а самим тим и на врсте и степен будућих могућности у одраслом добу. Период раног детињства је сензитивни период развоја у којем постоје оптималне могућности да се зависно од искуства нешто научи а социјалне интеракције утичу на начин можданог „умрежавања” јер је дете рођењем биолошки предодређено за социјално повезивање. Детињство се разликује зависно од социјалног и културног контекста и околности, а како ће се оно разумети социокултурно је условљено. Незрелост детета је биолошка чињеница, али значење које дајемо његовој незрелости је културна чињеница. Разумевање дечјег развоја и очекивања о развојним постигнућима социјално су конструисани

те из тога следе различита схватања шта значи бити дете, да не постоји универзално детињство већ да се детињства разликују у зависности од друштвених и културних околности у којима дете одраста, као и да друштво и култура имају пресудан утицај на начин како ће се дете развијати и учити (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017).

Социјални конструктивизам рефлектује теорију дечијег развоја и индивидуално је смешта у одређени социокултурни контекст. Кључне промене у развоју деце дешавају се у социјалним процесима и интеракцијама које омогућавају дељење значења унутар групе. Појединци активно конструишу знање у интеракцији са својом околином и у том процесу се сама околина, људи и њихови односи мењају. У овом контексту предшколска установа се посматра као окружење у којем се користе културни алати (симболички системи, одређени дискурси) који служе као ослонац развоја менталних функција (Милутиновић, 2011). При томе, критичка форма социјалног конструктивизма (O'Connor, 1998) истиче да се теорија и пракса не развијају у вакууму, већ да их обликују доминантне културне претпоставке. Ради се о уверењу да се формална знања, садржаји курикулума и начини њихове презентације налазе под утицајем историјског и културног окружења које их је и генерисало. Отуда заинтересованост за проучавање односа моћи и праведности, за сагледавање питања како економски, расни, полни, идеолошки, језички, образовни, религијски и други социјални фактори утичу на начине на које појединци и одређене друштвене групе конструишу властити свет (Richardson, 2003). Главни циљ види се у спровођењу социјалних трансформација и реконструкција.

Бавећи се питањима социјалних конструкција (Geelan, 1997; Hruby, 2001; Richardson, 2003) указују на различите ставове о томе која се теоријска усмерења могу означити као социјално конструктивистичка. Тако, на пример, неки аутори (O'Connor, 1998) посматрају вишеструки ентитет социјалног конструктивизма кроз типологију теоријских усмерења чији заступници развијају теорије које се баве значајним аспектима социјалне природе знања или учења. Дакле, различите теорије социјални конструктивизам анализирају као социологију знања и конструкцију реалности (Berger & Luckmann, 1992), као проширење оквира пијажеовског конструктивизма (Brooks & Brooks, 1999; von Glasersfeld, 2000) и као социокултурно-историјску теорију (Vigotski, 1996). Социокултурна теорија Виготског, развијена тридесетих година 20. века, постала је основа развоја многих теоријских гледишта којима се проширују идеје настале у оквиру ове теоријске поставке.

Према социокултурној теорији, учење је процес трансформације учешћа у заједници праксе. Коришћење културних оруђа и продуката (као што су говор, симболи, предмети, обичаји...), као и различите стратегије у грађењу значења, воде ка томе да деца уче кроз свакодневно учешће у заједници праксе у коју су укључена (породица, предшколска установа, непосредно окружење). Опште основе предшколског програма васпитања и образовања су програмски усмерене на операционализацију могућности за различите начине учешћа деце у разним ситуацијама и односима. Предшколска установа као заједница одраслих и деце има заједничка подручја делања, заједничке разлоге и прилике за учење, заједничке проблеме и мисију која је у функцији стицања знања и компетенција. Васпитно-образовна пракса се одвија као процес заједничког учења деце и одраслих кроз који одрасли и деца заједнички конструишу знања и разумевање себе и света а не само у виду примена програма на децу према унапред испланираним појединачним активностима и издвојеним садржајима подучавања (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2014).

Савремени теоретичари праксе предшколског васпитања, наспрам технократског, развијају демократски модел по коме се васпитно-образовна институција сагледава као простор демократске праксе заједнице у којој се узимају у обзир интереси заједнице, деце и породице. Демократски модел праксе подразумева да она није репресивна, да је заснована на уважавању једнакости и различитости, да је подржавајућа, базирана на дељењу моћи. Васпитавање детета значи проширивање његових могућности, чиме се креира социјална правда и једнакост и критички преиспитује питање моћи у односу детета и одраслог, контроле и праведности (MacNaughton, 2005). Професија васпитача, као релациона пракса која се остварује у динамичном и променљивом контексту, по својој суштини је етичка пракса, вођена вредностима и заснована на критичком преиспитивању и преузимању одговорности и при том је схваћена као вишеперспективна, васпитно-образовна пракса која се развија кроз односе узајамне зависности, уважавања и грађења заједничког значења међу учесницима. Развијање квалитета васпитно-образовне праксе подразумева сталне промене које се не уносе споља, већ се граде кроз промене културе установе и преиспитивање имплицитне педагогије практичара (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2014).

Израда основа програма предшколског васпитања не започиње одређивањем тога шта програм треба да садржи и како треба да буде структуриран већ полазећи од теоријских поставки социокултурне теорије, социологије детињства, постмодернизма и постструктурализма, као и анализе предшколских програма који су у међународној

предшколској заједници препознати као висококвалитетни, дате су смернице за израду основа програма предшколског васпитања усмереног на односе који је заснован на контекстуално примереном приступу. Елабориране смернице у развијању основа програма су колаборативни процеси, назив програма (Године узлета) као метафора, топоси и интерна и екстерна умреженост програма (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2014).

Основне поставке савремених теорија курикулума засноване на социокултурној теорији и постструктурализму предпостављају да програм није готов модел који се директно имплементира у пракси већ је флексибилни оквир који поставља основне вредности и начела ка конкретизацији кроз експериментисање и иновације. Овако постављен програм је у основи континуираног преиспитивања и развијања у пракси.

Литература

- Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World. Berger, P.L. i T. Luckmann (1992): *Socijalna konstrukcija zbilje: rasprava o sociologiji znanja*. Zagreb: Naprijed.
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1999). *In search for understanding: the case for constructivist classroom, with a new introduction by the authors*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Vianna, E. & A. Stetsenko (2006). Embracing history through transforming it: contrasting Piagetian versus Vygotskian (activity) theories of learning and development to expand constructivism within a dialectical view of history. *Theory & Psychology*, Vol. 16, No. 1, 81-108.
- Vygotski, L.S. (1996): *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Geelan, D.R. (1997). Epistemological anarchy and the many forms of constructivism. *Science & Education*, Vol. 6, No. 1, 15-28.
- Gergen, K.J. (2001). *Social constructivism in context*. London: Sage Publications.
- Giljerme, M. (2008). Uloga kritičke pedagogije u kulturnim studijama – intervju sa Anri. A. Ćiruom, *Pedagogija*, 63 (1), 5-16.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.
- Glaserfeld, E. von (2000). Problems of constructivism. In: L. Steffe & P. Thompson (eds.): *Radical constructivism in action: building on the pioneering work of Ernst von Glasersfeld* (3-9). London: Routledge Falmer.
- Green, S.K. & M.E. Gredler (2002). A review and analysis of constructivism for school-based practice, *School Psychology Review*, Vol. 31, No. 1, 53-70.
- Hruby, G.G. (2001). Sociological, postmodern, and new realism perspectives in social constructionism: implications for literacy research. *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 1, 48-62.
- Irzik, G. (2001). Back to basics: a philosophical critique of constructivism. *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 20, No. 2, 157-175.

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

Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић, Д. (2014). Смернице за израду основа програма предшколског васпитања усмереног на односе. *Педагогија*, 69 (3), 351–360.

Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. London & New York: Routledge.

Милутиновић, Ј. (2011). Социјални конструктивизам у области образовања и учења. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43 (2), 177-194.

O'Connor, M.C. (1998). Can we trace the „efficacy of social constructivism”? *Review of Research in Education*, 23, 25-71.

Павловић Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж. (2014). Основе програма као димензија квалитета предшколског васпитања и образовања. *Педагогија*, 69 (2), 212-225.

Павловић Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж. (2017). *Калеидоскоп - Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.

Правилник о Основама програма предшколског васпитања и образовања ("Сл. гласник РС - Просветни гласник", бр. 16/2018).

Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, Vol. 105, No. 9, 1623-1640.

Стојнов, Д. (2005). *Од психологије личности ка психологији особа: конструктивизам као нова платформа у образовању и васпитању*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Terwel, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 31, No. 2, 195-199.

Томић, М. (2016). Учење и сазнавање из угла социо-културне теорије. *Норма*, 23 (2), 347-359.

Шефер, Ј. (2004): Конструисање знања као креативни акт и разумевање целине; У: Милановић Наход, С. и Шарановић-Божановић, Н. (ур.): *Знање и постигнуће* (130-139). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Aleksandra Milosevic

FUNDAMENTALS OF THE PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM THROUGH THE PRISM OF SOCIO-CULTURAL THEORY AND POST-CULTURALISM

Summary

This paper analyzes the theoretical basis of the new concept of the General Foundations of the Preschool Education Program - The Take-Off Years from the perspective of socio-cultural theory, which is based on the theoretical understandings of Lev Vygotsky and post-culturalism. The fundamental premise of this theory is that the development of cognitive abilities largely depends on social factors and, accordingly, the processes of cognition, learning and development cannot be understood independently of social and cultural influences.

373.2.091.33:004

159.922.7-053.4:00

Весна Стевановић

Академија васпитачко-медицинских струковних студија Крушевац

Одсек васпитачких студија Алексинац

Малиша Стевановић

Академија васпитачко-медицинских струковних студија Крушевац

Одсек техничко-технолошких студија Крушевац

ДИГИТАЛНА ТЕХНОЛОГИЈА У ВРТИЋУ И ЊЕН УТИЦАЈ НА РАЗВОЈ КОГНИТИВНИХ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ

Апстракт: Когнитивни психички процеси су процеси који обезбеђују сазнавање (когницију) различитих појава ради нашег прилагођавања условима средине. Да бисмо могли да постојимо и делујемо, потребно је сазнавање различитих срединских услова, физичких појава и односа међу њима. Когнитивни процеси називају се другачије сазнајним или интелектуалним процесима. Сазнајни (когнитивни) процеси су: опажање, пажња, мишљење, учење, памћење и заборављање. Овај рад се бави анализом утицаја дигиталне технологије на развој когнитивних способности деце предшколског узраста.

Кључне речи: дигитална технологија, когнитивне способности, предшколско васпитање.

Увод

Дигитална технологија је постала саставни део окружења у коме деца расту, развијају се и образују, од свог рођења, па надаље. Дуго већ то није привилегија богатих друштава и појединаца. Употреба дигиталне технологије почиње у породичном окружењу, а наставља се у вртићу и у оквиру вршњачких група и има значајну улогу у когнитивном развоју деце. Различите дигиталне апликације, било да служе за игру или учење и дигитални уређаји саставни су део живота и одрастања предшколског детета и имају утицај на начин како оно опажа, мисли и учи. Много је теоретичара и практичара који заступају опречне ставове о томе колико је употреба дигиталне технологије корисна или штетна по развој деце, а нарочито оне предшколског узраста. Ведечкина и Боргонови (2021.) имплицирају да овакав недостатак концензуса сугерише да ефекти могу зависити од околности шта се користи, ко, како, када и који исход се разматра. Свакако је наглашена комплексност утицаја дигиталне технологије на когнитивне функције и процесе. Истраживања показују да когнитивне вештине деце, као што су решавање проблема, критичко размишљање и креативност могу бити побољшане коришћењем дигиталне технологије. Дигитална технологија утиче на све аспекте људског живота:

физичке, менталне, когнитивне и социјалне и деца у томе не представљају изузетак.

Когнитивни процеси

Когнитивни психички процеси су процеси који обезбеђују сазнавање (когницију) различитих појава ради нашег прилагођавања условима средине (Бјекић, 2007). Да бисмо могли да постојимо и делујемо, потребно је сазнавање различитих срединских услова, физичких појава и односа међу њима.

Когнитивни процеси називају се другачије сазнајним или интелектуалним процесима. Сазнајни (когнитивни) процеси су: опажање, пажња, мишљење, учење, памћење и заборављање.

Опажање је процес којим постајемо свесни деловања дражи на наша чула. То је наша свесна реакција на дражи. Захваљујући овом процесу постајемо свесни присутних предмета, догађаја и бића која делују на наше чулне органе. Опажање је процес селекције, организације и интерпретације информација насталих деловањем дражи на чула, којим постајемо свесни тог дејства. Контраст и однос фигуре и позадине су карактеристике које убрзавају процес селекције и асимилације дражи, што омогућава формирање опажаја. Важан фактор у формирању опажаја је и претходно стечено искуство. Елементарна активност човека у односу на средину је успостављање и стално одржавање спацио-темпоралне оријентације, тј. оријентације у времену и простору.

Пажња је усмереност (усредсређеност) менталне активности на одређене дражи, одн. усмереност свесне активности на одређени садржај. Основне одреднице пажње су селективност и усмереност. Особине пажње су: обим, интензитет и трајање. Способност фокусирања пажње на неки објекат у току одређеног временског периода назива се концентрација. Према томе, чиниоци пажње су својства саме дражи, потребе, мотиви, заинтересованост, намера, одн. вољна активност.

Мишљење је сазнајни процес којим се обрадом расположивих информација долази до нових информација. Суштина мишљења је у увиђању веза и односа међу елементима који омогућавају решење проблема.

Учење је сазнајни процес који доводи до трајних или релативно трајних промена индивидуе које се под одређеним условима могу манифестовати у њеном доживљавању и активности, а које су резултат њеног претходног доживљавања и активности. Према садржају, учење се може класификовати на следеће врсте: моторно, вербално, емоционално,

мотивационо, социјално... Према намери, класификујемо две категорије: спонтано и намерно учење.

Памћење и заборављање су когнитивни процеси неосредно повезани са учењем и могу бити последица учења. Памћење је процес задржавања наученог, а заборављање је делимично или потпуно, привремено или трајно губљење наученог и испољава се као немогућност репродукције, препознавања, извођење или као потреба поновног учења раније запамћених садржаја.

Развој когнитивних способности кроз употребу дигиталних технологија

Један од најзначајнијих научника који се бавио развојном психологијом, Швајцарац Жан Пијаже (1968; 1996.), истицао је значај игре за развој когнитивних способности детета. Након иницијалне развојне сензомоторне фазе (беба која се игра звечкама, пузи, испитује предмете), деца поступно развијају способност да симболички представљају своја искуства, и тај степен игре би био близак некој врсти подражавања и претварања – деца приликом игре бирају и преузимају одређене улоге и идентитете и одигравају их.

У рано школско доба, пак, деца постају заинтересована за игре које имају тачно одређена правила. Она руководе понашањем групе деце која у игри учествују – постоји две или више супарничких страна, и дефинисан је критеријум којим такмичар постаје победник. Ово изазива конкуренцију, тј. нагон за надметањем.

Једна од најприближнијих дефиниција игре била би да је игра људска (али и животињска!) активност која није нужна за опстанак, али, она није бескорисна, већ пружа уживање и емоционално задовољство.

Видео игре су интерактивна електронска забава која се упражњава уз помоћ рачунара или играчких конзола прикључених на мониторе рачунара или ТВ пријемника, на мобилним телефонима и другим уређајима сличних намена опремљених графичким процесором и електронским екраном.

Играње видео игара данас представља општи облик забаве, пре свега у дечјој, тинејџерској и адолесцентској популацији, али све више и међу старијим генерацијама, рушећи све расне, националне, културолошке и полне баријере, чиме представља и један од најзначајних фактора у глобалном повезивању светске младежи данашњице. Према свим научно спроведеним истраживањима, видео игре су врло корисне у развијању когнитивних способности, укључујући памћење, брзину размишљања и

просторну оријентацију (Јансен, 2021). Научници широм света проучавали су деловање видео игрица на когнитивне способности. На основу својих истраживања, дошли су до закључка да видео игрице представљају моћан образовни инструмент.

Амерички научници тврде да је играње видео игрица одлично за вид, а што је противно увреженом схватању о њиховој штетности. Испитаници који су акционе видео игрице играли по неколико сати дневно током месец дана, побољшали су за око 20 одсто способност идентификовања појединог слова замаскираног у шареном цртежу, а што је уобичајени тест за оштрину виду на прегледу офталмолога. Играње акционих видео игара мења начин на који наш мозак обрађује визуелну информацију, односно утиче на побољшање опажања. Играње таквих игрица помера границе људског визуелног састава и мозак се томе прилагођава, закључују професори Дафне Бавелије и Шон Грин (2009.) са Универзитета Рочестер у Њу Јорку.

Предшколци који користе компјутер боље развијају способности за учење него њихови вршњаци који га не користе, сматрају амерички стручњаци. Њиховим истраживањем била су обухваћена 122 малишана узраста од три до пет година. Резултати истраживања су показали да деца која проводе извесно време пред рачунаром три до четири пута недељно имају боље резултате на тестирању когнитивних способности и процене степена припремљености за школу. Ранија истраживања су указала на то да употреба компјутера олакшава распознавање бројева и слова.

Досадашња истраживања указују на побољшање визуелног опажања, концентрације, просторне оријентације, распознавања шаблона, системског мишљења код особа које су играле видео игрице у дужем временском периоду. Компјутерске игрице утичу на следеће вештине значајне за учење:

Опажање: У току игре, играч је принуђен да буде и посматрач. На тај начин постаје јако свестан свог визуелног окружења.

Читање: За многе видео игре је јако битно брзо и тачно читање. Често увежбавање је један од начина да се ова вештина побољша.

Логичко мишљење и решавање проблема: Да би ученик напредовао у учењу, неопходно је да постоји мотивација, напредовање и повратна информација о успешности. Видео игрице се заснивају на истом принципу, а стратешко напредовање и решавање проблема су кључни фактори за велики број видео и компјутерских игрица.

Студије указују и на чињеницу да видео игрице знатно унапређују краткорочну меморију играча и то нарочито стратешке игрице, које траже планирање, распоређивање и обављање више задатака истовремено.

Компјутерске игре су постале мултидимензионални тренинг људског менталног здравља.

Међутим, прекомерно коришћење дигиталне технологије може довести и до неких нежељених ефеката (Флад, 2023), као што су: поремећаји сна, повећана анксиозност и депресија, недостатак физичке активности.

Да би се избегли потенцијални негативни ефекти, неопходно је да родитељи и васпитачи одговарајућим стратегијама обезбеде оптималан когнитивни развој деце помоћу дигиталних технологија тако што ће: ограничити време проведено у коришћењу дигиталних уређаја и при томе обезбедити услове да деца слободно време проведу напољу, у другим активностима и у интеракцији са другом децом; успоставити зоне у којима се не користе дигитални уређаји, као нпр. трпезарија или кухиња за време обедовања, спаваћа соба, време које се проводи у заједничким активностима са другим члановима породице; подстицати активно учење помоћу дигиталне технологије, уместо коришћења исте за неке друге сврхе (слушање музике, гледање видео садржаја); давати деци позитиван пример како се користе дигитални уређаји; водити рачуна да садржаји, који су деци доступни на дигиталним уређајима, буду у складу са њиховим узрастом, користити дигиталне уређаје заједно са децом и подстицати активности за развој когнитивних процеса, које не подразумевају увек коришћење дигиталне технологије.

Приликом коришћења дигиталне технологије за развој когнитивних способности, најбитније је да дигитални алати и апликације буду прилагођени развојном стадијуму детета.

Закључак

Дигитална технологија утиче на све дечје активности и битан је чинилац у њиховом одрастању, дружењу са вршњацима, комуникацији и учењу, како у породичном окружењу, тако и у предшколској установи. Поред бројних предности, коришћење дигиталних технологија носи и ризике, јер деца без довољно одговарајућих вештина и одговарајуће културе употребе, улазе у дигитални свет и на тај начин бивају изложена потенцијалним ризицима и опасностима.

Већина стручњака је става да дигитална технологија има позитиван утицај на развој когнитивних способности, али и да има негативан утицај на развој социјалних вештина и емоционалне интелигенције и доводи до недостатка комуникационих вештина. Такође, запажени су поремећаји концентрације и спавања, повећање анксиозности и депресије. Недостатак

физичке активности, услед дуго времена проведеног уз дигиталне уређаје, негативно утиче и на физичко и на ментално здравље. Поред свега наведеног, присутан је и ризик зависности од употребе дигиталних технологија. Све ово су разлози да родитељи и васпитачи створе код деце здраве навике и културу употребе дигиталних технологија, тако да деца могу да развију когнитивне вештине потребне за несметано одрастање и функционисање у дигиталном добу, истовремено чувајући своје емоционално и физичко здравље и негујући здраве социјалне односе.

Литература

Vedechkina, M., Borgonovi, F. (2021). A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children. *Frontiers in Psychology*, Vol. 12, art. 611155

Бјекић, Д. (2007). *Психологија за наставнике*, Чачак: Технички факултет.

Пијаже, Ж. (1968). *Психологија интелигенције*. Београд: Нолит

Pijaće, Ђ., Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta - izabrani radovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Janssen, K. (2021). *Ways Technology Impact Cognitive Development in Early Childhood Environment* (Thesis, Concordia University, St. Paul). https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/52

Dye, M. W. G., Green, C. S., & Bavelier, D. (2009). Increasing Speed of Processing With Action Video Games. *Current Directions in Psychological Science*, 18 (6), 321–326.

Flood, C. (2023). *How Technology Affects Children's Cognitive Development: Key Insights*, Empathic Parenting Counseling

Vesna Stevanovic
Malisa Stevanovic

Summary

DIGITAL TECHNOLOGY IN KINDERGARTEN AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COGNITIVE ABILITIES

Cognitive psychological processes provide knowledge (cognition) of various phenomena for the purpose of our adaptation to environmental conditions. In order to be able to exist and act, it is necessary to know different environmental conditions, physical phenomena and the relationship between them.

Cognitive processes are so called noetic or intellectual processes. Cognitive processes are: perception, attention, thinking, learning, remembering and forgetting.

This paper analyse the digital technology impact on the development of preschool children cognitive abilities.

Владан Пелемиш

Софија Стоиљковић

Универзитет у Београду

Факултет за образовање учитеља и васпитача,

796.012.1-053.4

159.946.2.072-053.4:613.954

УТИЦАЈ МИНИ – СПОРТСКИХ ИГАРА НА ЛОКОМОТОРНА ЗНАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Апстракт: У компетенције васпитача за физичко и здравствено васпитање деце од 5 до 7 година спадају и компетенције кретања (развој основних кретних вештина, обезбеђивање основе за кретну оспособљеност деце). Мини – спортске игре захтевају од деце елементарну технику кретања, као и брзу кретну реакцију. Сходно томе, циљ овог истраживања је да се, применом експерименталне методе, научно утврди смер утицаја мини – спортских игара на развој неких од најважнијих локомоторних и манипулативних способности. Обухваћено је укупно 35 предшколске деце (18 девојчица и 17 дечака) припремних предшколских група просечне старости ($6,3 \pm 0,22$ година), у предшколској установи „11. април“ у Београду. Користио се предекспериментални нацрт истраживања, тачније нацрт са једном групом претест-посттест. Локомоторна знања су процењивана тестом за развој локомоторних вештина *Körperkoordinationstest für kinder (КТК)*. Добијени резултати указују на позитиван утицај мини – спортских игара на усавршавање локомоторних знања (*Ходање уназад по гредици, Једноножно прескакање препрека и Премештање платформи*). Није било значајних разлика у варијабли *Бочни суножни скокови*. Овај рад треба да помогне васпитачима да, између осталог, на основу елемената који одређују квалитет кретања деце оцене стопу раста физичких својстава и тако дијагностикују моторички здраву децу и децу са незрелом моториком.

Кључне речи: деца предшколског узраста, КТК тест, третман, усмерене моторне активности.

Увод

Моторичка компетенција деце се може дефинисати као способност детета да извршава различите моторичке радње, укључујући координацију финих и грубих моторичких покрета потребних за управљање свакодневним задацима (Riley i sur., 2016). Посебно треба истаћи да груба моторичка способност игра важну улогу у расту и развоју деце (Badrić, Roca, & Pelemiš, 2021). Грубе моторичке способности често се наводе као темељне моторичке вештине (нпр. бацање, хватање, трчање итд.) које се у највећој мери усвајају у току предшколског и млађег школског узраста (Sperling i sur., 2015). Фундаменталне моторичке вештине се често прецизније описују као основна стабилност управљања објектима или још као локомоторни покрети који укључују два или више телесна сегмента (Mottillo i sur., 2010).

Боравком у припремним предшколским групама деца стичу знања и умења о својој кинестетичкој свести (свести о свом телу и способности да га вешто користи) и разумевању компетенције кретања. Кроз истраживање и игру васпитачи уче децу да развију основне вештине локомоције, различите моторичке способности, основне вештине манипулације и различите способности равнотеже и координације. Ако је основни циљ сваког васпитача, родитеља и друштва уопште да деца буду здрава, да хармонично расту и развијају се, систем моторичких вежби и активности које су усмерене на развој кретне и мануелне интелигенције деце је од непроцењиве вредности. Ефекти ових процеса стимулишу не само физички већ и интелектуални, социјални и емоционални развој деце.

Бабић (2020) је испитивала ефекте свакодневног физичког васпитања на развој моторичких вештина и физичке форме повезане са здрављем код деце припремног предшколског узраста. Овај шестомесечни експериментални третман је знатно побољшао квалитет моторичких вештина (локомоторних и манипулативних вештина), ниво координације и унапредио физичку форму повезану за здрављем код деце испитаника експерименталне групе у односу на контролну групу испитаника.

Применом батерије од 10 моторичких тестова, Павловић и сарадници (2023) су утврђивали ефекте примене петомесечног третмана физичког вежбања код деце предшколског узраста. Како су највеће и статистички значајне разлике, утврђене у варијаблама трчање на 20 м, издржај у згибу, подизање трупа и пикадо; поменути аутори сматрају да се може, применом експерименталног програма природних облика кретања у предшколском узрасту, изазвати ефекат квалитативног подизања моторичких способности на виши ниво, али и да треба имати у виду да нису све моторичке способности подједнако осетљиве и подложне утицају.

Испитујући какав ефекат има одређени структурирани програм активности кретања, а у поређењу са слободном игром, на снагу, брзину, агилност, координацију и равнотежу моторичког фитнеса код деце припремних предшколских група, Којић и сарадници (Којић et al., 2024) су дошли до следећих налаза. Након примене експерименталног третмана се може сугерисати да структурирани програм активности може бити прикладнији за развој моторичке координације, агилности и брзине кретања код наведене узрастне групе, иако слободна игра садржи природне покрете целог тела који омогућавају предшколској деци да испоље енергију на слободан начин. Ипак је структурирани програм активности кретања недвосмислено показао потенцијал за даљу примену код популације предшколске деце.

Након сазнања о налазима досадашњих истраживања, јасно је да су утврђене разлике у моторичким способностима или у локомоторним вештинама након примене различитих облика експерименталног третмана у овом узрасту, али недостатак истраживања би се огледао у примени мини – спортских игара као дела усмерених моторних активности код деце припремних предшколских група. Ова студија би требала дати одговоре на питања који сегменти локомоторних вештина највише доприносе променама и зашто.

Циљ ове студије је да укаже на утицај одређених компонената мини – спортских игара на евентуалне промене локомоторних вештина код деце у припремним предшколским активностима.

Метод

Истраживање је било лонгитудиналног карактера. Користио се предекспериментални нацрт истраживања, тачније нацрт са једном групом претест-посттест. Укупни узорак се састојао од 35 испитаника, деце предшколског узраста, просечне старости $6,31 \pm 0,22$ година од чега 17 дечака просечних вредности телесне висине $ТВ=122,18 \pm 6,23$ cm; телесне масе $ТМ= 24,55 \pm 2,64$ kg индекса ухрањености $ИТМ=16,10 \pm 1,56$ kg/m², те 18 девојчица просечних вредности телесне висине $ТВ=124,33 \pm 4,18$ cm; телесне масе $ТМ= 23,79 \pm 3,10$ kg и индекса ухрањености $ИТМ=15,05 \pm 1,14$ kg/m². Сви испитаници су били полазници предшколске установе ПУ „11. април“, из Новог Београда, вртића „Исток“. Истраживање је извршено половином октобра месеца 2023. и трајало је до краја децембра 2023. године. Родитељи деце су добили анкетни упитник пре почетка процене локомоторних вештина који је објаснио план и ток студије, те су својим потписом одобрили истраживање на њиховој деци. (World Medical Association Declaration of Helsinki, 2013).

Експериментални третман је трајао осам недеља. Њиме нису били обухваћени испитаници деце чији родитељи су се изјаснили да не желе да учествују у истраживању. Програм примене средстава телесних вежби за развој локомоторних вештина био је сачињен у складу са критеријумима савремених облика кинезиолошких трансформација за децу предшколског узраста, усклађен са физиолошким аспектима према узрасту и индивидуалним карактеристикама антрополошког статуса испитаника, те је садржао облике мини – спортских активности (фудбал, рукомет, кошарка и пребацивање преко мреже). Подражаји кретних активности (стимулуси) који су били заступљени у оквиру експерименталног третмана, манифестовани физичком вежбом трајали су 35 минута, два

пута седмично. Дакле, укупно 17 третмана од по 35 минута за осам недеља рада. Сваки појединачни третман физичког вежбања био је разрађен и подељен у три фазе како се и спроводе усмерене моторне активности за децу предшколског узраста (Pelemiš, 2016).

За процену локомоторних вештина се користио КТК тест (немачки „*Körperkoordinationstest für Kinder*“), стандардизован моторички тест са веома високим степеном поузданости (Giuriato et al., 2021). Тест је намењен деци преко пет година. Могући су и нормативни подаци. Тест садржи 4 теста (критеријумске варијабле): ходање уназад по гредици, једноножно прескакање препрека, бочни суножни скокови и премештање платформи.

Ходање уназад по гредицама

Време рада: око 3-4 мин. по испитанику. Број испитивача: један испитивач, један помоћник. Реквизити: 3 греде дужине 3m, ширине 6cm, 4,5cm и 3cm. Опис извођења: у сали равне подлоге, без нагиба, на површини 5m са 5m поставити греде паралелно тако што се прво поставља греда ширине 6cm (жута), поред ње греда ширине 4,5cm (црвена) и последња греда ширине 3cm (зелена). Задатак: испитаник, као пробни покушај, прво треба да прехода греду ширине 6cm унапред. После тога, као задатак који се мери, има 3 покушаја да греду прехода уназад. Задатак треба да понови на греди ширине 4,5cm, а затим и на греди ширине 3 cm. Извођење задатка: испитаник ходањем уназад треба да задржи равнотежни положај и успешно изведе максимално 8 корака уназад за сваки од 3 покушаја. Крај извођења задатка: задатак за сваки од 3 покушаја се завршава када испитаник изгуби равнотежу и једном ногом додирне тло испод греде. Положај испитивача: испитивач све време прати испитаника и бележи покушаје или говори помоћнику који их бележи. Оцењивање: резултат је сума свих 9 покушаја на 3 греде. Како је максималан број корака 8, укупан резултат не може бити већи од 72.

Једноножно прескакање препрека

Време рада: око 4-5 мин. по испитанику. Број испитивача: један испитивач, један помоћник. Реквизити: 3 струњаче димензија 2m x 1m, 12 сунђера димензија 60cm x 20cm x 5cm. Опис извођења: у сали равне подлоге, без нагиба, на површини 8m са 4m поставити 3 струњаче по дужини једну уз другу. На споју између 2. и 3. струњаче постављати сунђере. Задатак: испитаник, као пробни покушај, прво треба једноножно

да прескочи 1 сунђер, како левом тако и десном ногом. Након залета на једној нози испитаник прескаче препреке у висини од 0см до 60см. Извођење задатка: испитаник након једноножног залета прескаче препреку и доскаче на исту ногу са које се и одразио, након тога обавезан је да на истој нози поскочи барем још 2 пута. Крај извођења задатка: задатак се завршава када испитаник погреши 3 пута (обори сунђер, не настави скакање на нози са које се одразио после прескока). Положај испитивача: испитивач стоји са стране наспрам сунђера и бележи резултате или говори помоћнику који их бележи. Оцењивање: резултат је сума свих успешних покушаја како леве, тако и десне ноге. Ако се препрека прескочи из 1. пута додељују се 3 поена, из 2. покушаја 2 поена и из 3. покушаја 1 поен. Максималан резултат је 78 поена. Напомена: задатак се изводи наизменично једном, а затим другом ногом за препреку исте висине.

Бочни суножни скокови

Време рада: око 1 мин. по испитанику. Број испитивача: један испитивач. Реквизити: летвица димензија 60 см x 4 см x 2 см, штоперица. Опис извођења: суножно прескакати летвицу што већи број пута у 15 секунди. Тест извести 2 пута. Задатак: испитаник, као пробни покушај изводи 5 скокова. Извођење задатка: испитивач даје знак да испитаник може да започне тест и на штоперици мери 15 секунди. Такође, за тих 15 секунди броји успешне скокове. Крај извођења задатка: задатак се завршава када истекне 15 секунди. Положај испитивача: испитивач стоји испред испитаника и бележи резултате. Оцењивање: резултат је сума свих успешних скокова, како за први покушај, тако и за други.

Премештање платформи

Време рада: око 1 мин по испитанику. Број испитивача: један испитивач. Реквизити: 2 дрвене платформе димензија 25см x 25см x 5,7см, штоперица. Опис извођења: 2 платформе стоје једна поред друге, а испитаник стаје на десну ако је смер кретања на ту страну или на леву ако је смер кретања у леву страну. Платформу пребацили са једне на другу страну у смеру кретања, а потом стати на њу. Задатак поновити што већи број пута у 20 секунди. Тест извести 2 пута. Задатак: испитаник, као пробни покушај изводи 5 премештања. Извођење задатка: испитивач даје знак да испитаник може да започне тест и на штоперици мери 20 секунди. Такође, за тих 20 секунди бележи број премештања платформи. Крај

извођења задатка: задатак се завршава када истекне 20 секунди. Положај испитивача: испитивач стоји испред испитаника и бележи број пребацивања. Оцењивање: резултат је сума свих премештања, како за први покушај тако и за други.

Метода обраде података је садржала израчунавање основних дескриптивних статистика: аритметичку средину (AS), стандардну девијацију (S), а нормалност дистрибуције тестирана помоћу „Shapiro-Wilk“ теста. Потом се тестирало постојање статистички значајних разлика на иницијалном и финалном мерењу како би се утврдио ефекат третмана физичког вежбања уз помоћ „t-testa“ за независне узорке.

Резултати

На основу вредности резултата (табела 1) дескриптивних статистика тестираних варијабли КТК теста за дечаке и девојчице припремних предшколских група који нису у истраживању били подељени по полу ради величине узорка, може се закључити из приказаних вредности статистичке значајности (SW – Shapiro-Wilk) теста на најстрожијем нивоу закључивања да не постоји статистички значајно одступање дистрибуције од нормалне како на иницијалном тако и на финалном мерењу.

На основу мере централне тенденције и мере варијабилности може се констатовати добра дискриминативност јер се у већини варијабли три стандардне девијације могу сврстати у њихове аритметичке средине. То само није у потпуности случај код варијабле *Једноножно прескакање препрека*, где се уочава блага хетерогеност у извођењу овог теста, што је у овом узрасту и очекивано. С обзиром да није било већих одступања на тестираном узорку на иницијалном и финалном мерењу, закључено је да се примена параметријских статистичких метода може несметано користити.

Табела 1. Дескриптивни статистици и разлике пре и после третмана

Варијабле КТК теста	Пре		После			
	третмана		третмана			
	А		В			
	S±S	Wp	AS±S	SWp	p	
Холање уназад по гредицама (фрек.)	2 1.2±7.32	.52	25.7 ±3.47	.23	2.25	.01
Једноножно прескакање препр. (бод.)	6. 8±4.25	.27	9.24 ±4.32	.17	2.89	.01
Бочни суножни скокови (фрек.)	2 9.7±8.63	.08	31.1 ±9.92	.41	.38	.59
Премештање платформи	2		29.7			

(фрек.)	4.7±4.83	.57	±4.14	.37	.82	.01

Легенда: AS – аритметичка средина; S – стандардна девијација; SWp – статистичка значајност Shapiro-Wilk теста, t – вредност t теста; p – ниво статистичке значајности t-testa.

На основу вредности приказаних резултата „t-testa“, такође у табели 1, помоћу којег су утврђене значајне разлике између аритметичких средина тестираних варијабли на иницијалном и финалном мерењу, може се констатовати статистички значајна разлика у следеће три варијабле КТК теста и то: *Ходање уназад по гредицама*, *Једноножно прескакање препрека* и у варијабли *Премештање платформи*. Значајна разлика није уочена у варијабли *Бочни суножни скокови*.

Дискусија

Примарни циљ ове студије био је да укаже на утицај одређених компонената мини – спортских игара на евентуалне промене локомоторних вештина код деце у припремним предшколским групама. Након осмонедељног третмана додатног физичког вежбања са децом од укупно 17 интервенција, уочене су промене у варијаблама КТК теста, сем у варијабли *Бочни суножни скокови*. Може се закључити да је третман мини – спортских игара код деце побољшао локомоторне вештина и да је за кратко време интервенције постигао задовољавајуће резултате. Овакви резултати су у складу са налазима истраживања Abusleme-Allimant i sar., (2023) који су користили тест за процену грубе моторичке развијености (TGMD) код деце узраста 6 година у трајању од 12 недеља и добили сличне помаке у моторичким перформансама. Насупрот овим и сличним налазима постоји и студија (Tortella i sar., 2022) изведена у трајању од 10 недеља са нешто млађим узрастом, која указују да не постоје већа побољшања у моторичким перформансама код деце. На даље студије (Fransen i sar., 2014; Bardid i sar., 2016) показују да не постоје значајне полне разлике у локомоторним вештинама. Стога, а и ради величине узорка у нашој студији и неугрожавања екстерне валидности истраживања, узорак и није био подељен по полу. Треба истаћи да нека истраживања попут (Waters i sar., 2011; García-Hermoso i sar., 2020; Maćak i sar., 2022) указују на минимално шестомесечно трајање третмана са три интервенције у току недеље. То би могло да остави и простор за промене и помак у морфолошким карактеристикама, те природан раст и развој, а нарочито у погледу сазревања што би се дефинитивно манифестовало на квалитативни део моторичког простора у погледу равнотеже, прецизности

итд. Новија истраживања указују да је пронађена веза између морфолошких карактеристика и неких варијабли КТК теста баш у овом узрасту предшколске деце 6 и 7 година (Pelemiš i sar., 2024).

Просечно шестогодишње дете зна да хода и трчи, као и да одржава равнотежу у разним правцима уз упутства одраслог (Џиновић-Којић и Пелемиш, 2016). *Ходањем уназад по гредицама* се директно процењује равнотежа (Vujkov, Janković i Milić, 2021). Равнотежа је уско повезана и са спретношћу покрета, пажњом и концентрацијом. Разлог бољег резултата у извођењу поменутог теста треба тражити у упражњавању свакодневних активности, као и у мини – спортским активностима, нпр. у малом фудбалу. У главном делу организоване активности малог фудбала деца изводе вежбе као што су: праволинијско вођење лопте ногом, вођење лопте ногом „цик-цак“ између препрека и вођење лопте ногом око једне препреке (Nikolić, 2022). Ове вежбе као компоненте мини – спортске игре утичу на усавршавање ходања и побољшање равнотеже код деце, али и на њихову спретност, пажњу и концентрацију.

Ако претпоставимо да је дете на узрасту од 6 година овладало скоковима из места и скоковима увис из залета, као и скоковима удаљ (Џиновић-Којић и Пелемиш, 2016) можемо се сложити и са тим да дете на овом узрасту може да скочи и 60 cm увис (Starč i sur., 2004). Томе у прилог иде и то да, при скакутању на једној нози напред и натраг, шестогодишње дете може да изврши 5 до 7 скокова (Čordiћ i Vojanin, 1992). Такође, дете овог узраста треба да зна да хвата лопту и гађа лоптом у хоризонталну и вертикалну мету, као и да додаје и одбија лопту (Џиновић-Којић и Пелемиш, 2016). Сходно томе, разумљиво је да сегменти мини – спортских игара као што су шутеви лоптом у малом рукомету и кошарци поправљају варијаблу *Једноножно прескакање препрека* код деце. При шутирању лопте у рукомету и кошарци деца изводе троскок (Razum, 2021), односно двоскок, те одразом с једне ноге изводе скок шут с избачајем лопте према голу, тј. према кошу.

То што дете припремног предшколског узраста зна да стане у једну, две, три колоне, да се престроји из једне колоне у другу, да стане у једну, две и више врста, у круг (Џиновић-Којић и Пелемиш, 2016) помаже у организацији групних дечијих игара, као што су и мини – спортске игре. У овом истраживању су, кроз малу одбојку, реализоване активности којима се подстиче брза реакција, координација и сарадња међу децом (додавање лопте у круг, „Краљ лопте“, бацање лопте у четверокуту). Овим активностима се поправља *Премештање платформи*, а најсложеније и најзанимљивије је бацање лопте у четверокуту. Кроз бацање лопте у четверокуту деца стоје једно наспрам другог, удаљена неколико корака;

прво дете баца лопту свом саиграчу обема рукама, одоздо према горе; саиграч који прима лопту мора је ухватити и задржати пре него је баци натраг; након што су бацила и задржала лопту, деца морају заменити места и то тако што се крећу бочним корацима (корак лево, корак десно) док мењају позицију (Bulca, & Czimek, 2019).

Закључак

Редовно праћење физичког развоја, моторичких способности, здравља деце и развоја васпитно – образовног процеса омогућава васпитачима да боље упознају дете и групу, да, на основу елемената који одређују квалитет кретања деце, оцене стопу раста дечијих физичких способности итд. Ово истраживање треба да подржи васпитаче у процесу редовног мониторинга, показујући да чак и релативно кратки третмани, који се базирају на дечијим редовним активностима у предшколској установи, могу побољшати дечије моторичке способности. Такође, овим истраживањем желимо и да информишемо васпитаче да технике и тестови којима се прати дечији физички развој не морају бити тешко приступачни и компликовани за реализацију, као и да докажемо да ти тестови могу бити продуктивни чак и на узорку величине две просечне припремно предшколске групе. У овом истраживању су мини – спортске игре довеле до статистички значајног бољитка у 3 од 4 тестиране варијабле, што се може сматрати успехом. Међутим, у будућим радовима сличног типа могло би се истражити, шта би то могло да се модификује у активностима како би се поправили и *Бочни суножни скокови* деце. За неке будуће радове може бити интересантно и истражити како полигони, плесне и штафетне активности утичу на физички развој деце (моторички и морфолошки).

Литература

Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., Reyes-Amigo, T., Yáñez-Sepúlveda, R., Cortés-Roco, G., Arroyo-Jofré, P., & Páez-Herrera, J. (2023). Effects of Structured and Unstructured Physical Activity on Gross Motor Skills in Preschool Students to Promote Sustainability in the Physical Education Classroom. *Sustainability*, 15(13), 10167.

Бабић, Н. (2020). *Ефекти свакодневног физичког вежбања на развој моторичких вештина и физичке форме повезане са здрављем код предшколске деце*. (докторска дисертација). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Новом Саду.

Badrić, M., Roca, L., & Pelemiš, V. (2021). Nutritional and motor skills status of third and fourth grade students. *Sport Science*, 14(2), 56-62.

Bardid, F., Huyben, F., Deconinck, F. J. A., De Martelaer, K., Seghers, J., & Lenoir, M. (2016). Convergent and Divergent Validity Between the KTK and MOT 4-6 Motor Tests in Early Childhood. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(1), 33-48.

Bulca, Y., & Czimek, J. (2019). *Projekt CEV-a „Odbojka u školama“ – Priručnik za nastavnike*. Luxembourg: Confédération Européenne de Volleyball.

Čordiћ, A. i Bojanin, S. (1992). *Opшта defektološka dijagnostika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Џинових-Којић, Д. и Пелемиш, В. (2016). *Мониторинг физичког васпитања деце*. Београд: Драслар партнер.

Fransen, J., D'Hondt, E., Bourgois, J., Vaeyens, R., Philippaerts, R. M., & Lenoir, M. (2014). Motor competence assessment in children: Convergent and discriminant validity between the BOT-2 Short Form and KTK testing batteries. *Research in Developmental Disabilities*, 35(6), 1375–1383.

García-Hermoso, A., Alonso-Martinez, A. M., Ramírez-Vélez, R., & Izquierdo, M. (2020). Effects of exercise intervention on health-related physical fitness and blood pressure in preschool children: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Sports medicine*, 50, 187-203.

Giuriato, M., Biino' B., Bellafiore, M., Battaglia, G., Palma, A., Baldari' C., ...Lanza, M. (2021). Gross Motor Coordination: We Have a Problem! A Study With the Körperkoordinations Test für Kinder in Youth (6-13 Years) (2021). *Frontiries in Pediatrics*, 9, 785990.

Kojić, F., Arsenijević, R., Grujić, G., Toskić, L., & Šimenko, J. (2024). Effects of Structured Physical Activity on Motor Fitness in Preschool Children. *Children*, 11, 433.

Maćak, D., Popović, B., Babić, N., Cadenas-Sanchez, C., Madić, D. M., & Trajković, N. (2022). The effects of daily physical activity intervention on physical fitness in preschool children. *Journal of sports sciences*, 40(2), 146-155.

Mottillo, S., Filion, K.B., Genest, J., Joseph, L., Pilote, L., Poirier, P., Rinfret, S., Schiffrin, E.L., Eisenberg, M.J., (2010). The metabolic syndrome and cardiovascular risk. A systematic review and meta-analysis. *J. Am. Coll. Cardiol*; 56, 1113–1132.

Nikolić, M. (2022). *Doprinos elemenata fudbala efikasnosti nastave fizičkog vaspitanja dece predškolskog uzrasta*. (doktorska disertacija). Novi sad : Fakultet za sport i psihologiju TIMS Novi Sad Univerziteta Educons.

Павловић, С., Пелемиш, В., Митровић, Н. и Николић, И. (2023). Ефекат примене петомесечног третмана физичког вежбања код деце предшколског узраста. У *Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности* (357-370). Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу.

Pelemiš, V. (2016). *Uticaj dodatnog programa fizičkog vežbanja na morfološki i motorički status predškolske dece*. (doktorska disertacija). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.

Pelemiš, V., Pavlović, S., Mandić, D., Radaković, M., Branković, D., Tivanović, V., Milić, Z., & Bajrić, S. (2024). Differences and Relationship Between Body Composition and Motor Coordination in Children Age 6-7 Years. *Sports*, 12(6)142.

Razum, A. (2021). *Elementi rukometa u radu s djecom predškolske dobi*. (završni rad). Petrinja: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Riley, L. Guthold, R. Cowan, M. Savin, S. Bhatti, L. Armstrong, T. Bonita, R. (2016). The World Health Organization STEPwise Approach to Noncommunicable Disease Risk-Factor Surveillance: Methods, Challenges, and Opportunities. *Am. J. Public Health*, 106, 74–78.

Sperling, L.S., Mechanick, J.I., Neeland, I.J., Herrick, C.J., Després, J.P., Ndumele, C.E., Vijayaraghavan, K., Handelsman, Y., Puckrein, G.A., Araneta, M.R., Blum, ... (2015). The CardioMetabolic Health Alliance: Working toward a new care model for the metabolic syndrome. *J. Am. Coll. Cardiol*; 66, 1050–1067.

Starc, B., Ćudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Tortella, P., Haga, M., Lorås, H., Fumagalli, G. F., & Sigmundsson, H. (2022). Effects of free play and partly structured playground activity on motor competence in preschool children: a pragmatic comparison trial. *International journal of environmental research and public health*, 19(13), 7652.

Vujkov, S., Janković, M. i Milić, Z. (2021). Motorička kompetencija dece predškolskog uzrasta Vojvodine (Srbija). U *Horizonti* (291-297). Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.

Waters, E., de Silva-Sanigorski, A., Burford, B. J., Brown, T., Campbell, K. J., Gao, Y., . . . Summerbell, C. D. (2011). Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane database of systematic reviews*(12).

World Medical Association Declaration Of Helsinki. (2013). Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects, 64th WMA General Assembly, Fortaleza, Brazil, October 2013. Available at: <http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html>.

Vladan Pelemis
Sofija Stoilkovic

THE IMPACT OF MINI-SPORTS GAMES ON THE LOCOMOTOR KNOWLEDGE OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

The competencies of preschool educators for physical and health education of children aged 5 to 7 include movement skills (development of basic motor skills, providing the foundation for children's motor abilities). Mini – sports games require children to have elementary movement techniques and quick motor reactions. Accordingly, the goal of this research is to scientifically determine the impact direction of mini – sports games on the development of some of the most important locomotor and manipulative abilities. The study involved a total of 35 preschool children (18 girls and 17 boys) from preparatory preschool groups, with an average age of 6.3 ± 0.22 years, in the preschool institution “11. April” in Belgrade. A pre-experimental design with a single-group pretest-posttest was used. Locomotor skills were assessed using the *Körperkoordinationstest für Kinder (KTK)* test. The results indicate a positive impact of mini – sports games on improving locomotor skills (such as *walking backward on a beam*, *one-legged obstacle jumping*, and *platform shifting*). There were no significant differences in *lateral ankle jumps*. This study aims to assist educators in assessing the rate of physical property growth and diagnosing motorically healthy children and those with immature motor skills based on the elements determining the quality of children's movement.

Александра Андрић

373.2.091.33:004

Илинка Мушикић Поповић

Филозофском факултету у Косовској Митровици,

Катедра за педагогију

ПРЕТПОСТАВКЕ И УСЛОВИ ЗА ПРИМЕНУ ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Анстракт: Циљ рада је анализирати педагошко-дидактичке претпоставке и услове за успешну примену информационо-комуникационе технологије (ИКТ) у реализацији васпитно-образовних активности у предшколским установама. Тековине савремене технологије полако али сигурно налазе пут и до предшколских установа, при чему се њихова примена „дозира“ а сами садржаји прилагођавају узрасним групама деце која похађају различите предшколске установе. Правилна примена наставне технологије има повољан утицај на процес наставе у предшколском узрасту, остваривање њених циљева и задатака, и обезбеђивање успешне сарадње њених учесника. Информационе технологије су усмерене на стварање дидактичких услова наставе посредством техничких средстава (компјутера, интернета, мултимедија-лних средстава). Употребом информационих технологија повећава се шанса да се код деце развије критичко мишљење уз могућност покретања свих чула, при чему се повећава удео самосталне припреме наставног материјала од стране детета, а оцењивању подлежу све научене радње детета, при чему се поштује индивидуални режим рада са дететом. У раду се приказује значај примене рачунара у организацији и реализацији васпитно-образовних активности, али се анализирају и неки карактеристични проблеми његове примене у предшколским установама и дају предлози за њихово превазилажење.

Кључне речи: Информационо-комуникациона технологија (ИКТ), рачунар, интернет, мултимедија, предшколска установа, предшколски узраст.

Увод

Педагошко-дидактичке претпоставке за успешну примену компјутера у предшколским установама усмерене су на постојање адекватних васпитно-образовних планова и програма и садржаја, метода и принципа васпитно-образовног рада. Дакле, планирана примена рачунара мора бити у складу са плановима и програмима рада у предшколској установи као и са васпитно-образовним садржајима и средствима, методама и принципима рада у предшколској установи. План и програм рада васпитно-образовног рада у предшколској установи дефинише се у зависности од потреба деце одређених узрасних група, а која могу да похађају јаслице, забавиште, обданиште, вртић или неку врсту скраћеног програма припреме за школу (Сузић, 2006, 18-20). Васпитач полазећи од основа програма израђује програм на нивоу своје васпитне групе, при

чему родитељи имају право избора и укључивања у процес васпитно-образовног рада, а самим тим и потенцијалног креирања програма. Услови за примену основа програма јесу нормативи кадрова, карактеристике простора и сам број деце. Основе програма полазе од детета као физичког, афективног, социјалног бића које је активан чинилац свог развоја. Имајући ово на уму програми се деле на слободне и тематизоване програме. Слободни програми су конципирани на основу индивидуалних потреба деце, захтевају снажне педагошке компетенције васпитача који ради са децом, тешко је испланирати рад у овој врсти програма због недефинисаности концепције и неравноправности деце, али се у великој мери користе услови и могућности који постоје у установи, као и могућности и капацитети детета да учи и напредује. Тематизовани програми су конципирани на основу карактеристика детета, а за референтни оквир се узима нека просечна вредност одређене узрасне особине (Исто: 21). У мањој мери је могуће подстаћи креативност детета и васпитача, при чему креирање адекватних услова захтева одређена новчана улагања. Међутим, у раду на оваквим програмима постоје унапред припремљени планови и програми по којима се ради са децом, планови су типски и релативно дуго се користе, а сва деца добијају једнаке шансе да се истакну у раду са васпитачем

Педагошко-дидактичке претпоставке за успешну примену компјутера у предшколским установама

Предшколска установа мора створити услове запосленима, у овом случају васпитачима, стручним сарадницима, медицинским сестрама и осталом особљу, за стручно усавршавање у области примене савремених технологија у раду са децом предшколског узраста. Блиски кадровским условима јесу и услови који се тичу *личних компетенција васпитача*, њихових знања и способности које одређују квалитет њихове сарадње са предшколском установом. Да би се информациона технологија применила у пракси, кроз рад са децом, неопходно је да се васпитачи едукују како да пренесу основна информатичка знања деци, сходно њиховом узрасту и како да информациону технологију користе као дидактичко средство у васпитању и образовању предшколске деце. Неопходно је нагласити да се овде не мисли на информатичку обуку деце, већ да се информациона технологија користи као допуна већ постојећим дидактичким средствима, тј. да се позитивно искористе сви потенцијали ове технологије у свакодневном васпитно-образовном раду.

У циљу развијања професионалних компетенција васпитача за примену информационо-комуникационих технологија у раду са децом предшколског узраста, васпитачи треба континуирано да се *усавршавају кроз различите облике едукације*: курсеви информатике, семинари из ових области, различити сајтови, а све је више на тржишту и стручне литературе на тему информатичког образовања.

Материјални услови су нешто што понекад дефинише какви ће бити кадровски услови и домен деловања васпитача који поседује добре личне компетенције. Установе са добрим материјалним статусом, савременом опремом и материјалним могућностима које шаљу свој стручни кадар на усавршавања и доедукације налазе се у бољој стартној позицији од установа које немају добар материјални статус. Установе лошијег материјалног стања тај недостатак новца ограничава у куповини савремених софтвера, рачунара који су прилагођени узрасту деце, едукативних програма који су намењени деци одређеног узраста, па васпитачи остају ускраћени за наставна средства која им могу помоћи у раду са децом, а деца потенцијално остају ускраћена за могућност рада са савременим едукативним материјалима. У суштини, за примену ИКТ у предшколској установи, потребно је адекватно оспособити васпитаче за примену нових технологија, подстицати њихов континуирани професионални развој, са једне, али и обезбедити им услове за примену стеченог знања у установи са друге стране.

Неки карактеристични проблеми примене компјутера у организацији и реализацији васпитно-образовних активности у предшколским установама

Употреба компјутера од стране деце предшколског узраста је евидентна јер су деца у великој мери изложена компјутерима и истиче се потреба да је неопходно да школска и предшколска средина препознају промене које настају услед изложености рачунарима. Често сусрећемо компјутер у вртићу који се најчешће користи у слободним активностима, било у функцији гледања неког филма или играња видео игара. Ту се јавља додатни проблем сукоба између деце јер у соби је један компјутер, а групе су по правилу бројне. Васпитач решава проблем тако што ни једном детету не дозвољава приступ компјутеру.

Најчешће помињани проблеми при примени савремених технологија у раду са децом су за то да је дете фиксирано за столицу, да мање комуницира са вршњацима, да дуг временски период проводи испред рачунара што може довести до неразвијености мишића, гојазности, проблема са видом, затим може довести до социјалне изолације, умањене

самодисциплине и мотивације, емоционалне одвојености од средине, али и до смањење креативности и креативног мишљења, смањење способности за маштање, лоше концентрације, проблема са пажњом и смањење стрпљења за рад и учење, али упркос наведеном, постоје и предности елементарног информисања деце о функцијама и могућностима коришћења компјутера (Анђелковић, 2008: 75-89). У контексту претходно наведеног, а са аспекта позиције васпитача, његова недовољна припремљеност за адекватно коришћење рачунара у васпитно-образовном процесу, може произвести више штете него користи за дете. Управо, упознавање великог креативног потенцијала који поседује информациона технологија за подизање квалитета васпитно-образовног рада представља мотивациони фактор, који васпитаче може подстаћи да проширују своја информатичка знања (Величковић, 2014: 378).

При „дозирању“ мултимедијалних садржаја деци треба обратити посебну пажњу. Примера ради, уколико се деци правовремено и на понуде прави медији могу се очекивати позитивни педагошки ефекти. Овде се најпре мисли на примену мултимедијалног софтвера, јер се његовом применом, кроз слике, звук или филм васпитаницима дају све неопходне информације, садржаји се квалитетно презентују, а учење се прилагођава индивидуалним способностима деце, па самим тим утиче на њихово активно укључивање у васпитно-образовни процес. Дидактички осмишљени програми у потпуности морају пратити програм узрасне групе у оквиру свих области васпитно-образовног рада (Томић, Дуковић, 2008: 127).

Користећи софтверске пакете деца, према Анђелковић (2008:87-103) могу да анализирају потребне садржаје, истражују, закључују, проналазе тачна решења, вреднују свој рад уз повремену контролу и управљање од стране васпитача. Мишљења смо да софтверски пакети пружају васпитаницима активно стицање знања и имају далеко већу вредност од учења понављања чињеница које им се саопштавају. Учење конципирано на овај начин подиже ниво репродуктивног знања на ниво конструктивног коришћења информација ради стварања нових знања.

Закључак

Налазимо да је примена ИКТ у предшколској установи неопходна и неминовна. Међутим, то је одговоран задатак, који није ни мало лак, нити је без опасности. Успешна примена рачунара у реализацији васпитно-образовних активности у предшколским установама мора бити у складу са плановима и програмима рада у предшколској установи, мора бити у

складу са васпитно-образовним садржајима и средствима, методама и принципима рада у предшколској установи. За адекватну и успешну примену потребно је испунити базичне услове који се тичу кадровских капацитета и компетенција, личних компетенција запослених који раде са децом, али и материјалних услова које има предшколска установа коју похађа дете. Како су данашња деца већ дубоко закорачила у свет информационе технологије, од изузетне је важности да и они који се баве њиховим васпитањем и образовањем снажније и смелије крену у приширивање својих знања у овој области. У том контексту, на овом путу неопходно је поставити добру основу и адекватне путоказе.

Литература

Анђелковић, Н. (2008). *Дете и рачунар у породици и децјем вртићу*. Београд, Беокија.

Факултет техничких наука, Чачак, 65-70.

Величковић, С. (2014). Едукација васпитача за примену ИКТ у вртићу, *Синтеза*, 375-378.

Сузић, Н. (2006). *Увод у предшколску педагогију и методiku*. Бања Лука: ХБС

Томић, И., Дуковић, З. (2008). Образовни рачунарски софтвер у предшколском образовању. Зборник радова *Техника и информатика у образовању, ТИО'08*, Факултет техничких наука, Чачак, 123-127.

**Aleksandra Andric
Ilinka Mušikić Popovic**

PREREQUISITES AND CONDITIONS FOR THE APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN PRE-SCHOOL AGE

Summary

The aim of this paper is to analyze pedagogical and didactic assumptions and conditions for successful application of information and communication technology (ICT) in realization of educational activities in preschool institutions. Modern technology is slowly but surely finding its way to pre-school institutions, where their application is 'dosed' and the contents themselves are adapted to the age groups of children attending different pre-schools. Proper application of teaching technology has a beneficial effect on the teaching process in the preschool age, the achievement of its goals and objectives, and ensuring the successful cooperation of its participants. Information technologies are aimed at creating didactic teaching conditions through technical means (computers, the Internet, multimedia means). The use of information technologies increases the chance for children to develop critical thinking with the possibility of triggering all the senses, increasing the share of independent preparation of teaching material by the child, and the assessment of all learned actions of the child, while respecting the individual mode of working with the child. The paper shows the importance of the use of computers in the organization and realization of educational activities, but also

analyzes some characteristic problems of its use in preschool institutions and provides suggestions for possible overcoming them.

2.

Александра Јанковић

373.23.06:364.63

Часлав Стоиљковић

343.85:343.62-053.2

Академија струковних студија Јужна Србија, Лесковац

Одсек Висока школа за васпитаче Бујановац

ПОШТОВАЊЕ ПРИВАТНОСТИ ПОРОДИЦЕ И ПОТРЕБА ЊЕНОГ ОГРАНИЧАВАЊА У СЛУЧАЈУ КРШЕЊА ПРАВА ДЕТЕТА

Апстракт: Право на приватност породице једно је од основних људских права гарантованих чланом 8. Европске Конвенције о људским правима. Етичким кодексом васпитача предвиђена је обавеза васпитача да поштују приватност породице, али и обавеза васпитача да поверљиве информације о породици саопште надлежнима уколико сматрају да је односима и дешавањима у породици угрожена добробит детета. Ниједно право није апсолутно и трпи одређена ограничења, тако и право на приватност породице трпи одређена ограничења, а све у циљу заштите права других лица. У раду се разматра потреба успостављања равнотеже између права на приватност породице и заштите права детета. Са једне стране имамо обавезу васпитача да поштују приватност породице, а са друге стране имамо обавезу која захтева реакцију у случају сазнања или сумње да је у породици угрожена безбедност детета. Циљ рада је да укаже на ситуације када је потребно и оправдано ограничити право на приватност породице у циљу заштите права детета.

Кључне речи: приватност породице, права детета, родитељи, васпитачи.

Увод

Етички кодекс васпитача као документ којим су прописане моралне вредности професије васпитача између осталог предвиђа и моралну обавезу васпитача да поштују приватност породице, као и обавезу да саопште поверљиве информације о породици уколико сматрају да се дешавањима у породици угрожава добробит детета. Једна од кључних области рада васпитача је и сарадња са породицом, а као ниво примене наводи се поштовање приватности породице (Водич за увођење у посао васпитача у предшколским установама, 2006: 5).

Обавеза поштовања права на приватност и заштита детета нису само моралне већ и правне обавезе. Право на поштовање приватности и заштита од незаконитог мешања у приватност и породичне односе, предвиђена је међународним документима (Универзална декларација о људским правима, Европска Конвенција о људским правима, Конвенција

Уједињених нација о правима детета) и домаћим прописима (Породични закон, члан 2).

Поштовање приватности породице и заштита детета у појединим ситуацијама могу бити супростављене и захтевати кршење једне у циљу остваривања друге. Када су поштовање права на приватност и потреба изношења информација о породици супростављене, увек је потребно предност дати принципу добробити детета, као основном принципу којим су дужни да се руководе васпитачи у свом раду. На основу моралних и правних обавеза васпитача мешање у приватност породице биће оправдано уколико је исто предузето у циљу заштите детета, а што представља легитимни циљ.

Оправданост мешања у приватност породичног дома

„Ограничавање приватности омогућава очување безбедности” (Stepanović, 2014: 123).

Један од основних принципа рада васпитача је „да чине све у интересу добробити деце са којом раде” (Етички кодекс васпитача, 2017: 1). Аутономија породице није апсолутна и у појединим ситуацијама неопходно је мешање у приватност породице у циљу заштите одређених демократских вредности као што је пружање заштите члановима породице (Trinder, 2003: 9). И поред чињенице да потреба ограничавања права на приватност није спорна, спор настаје по питању законитости мешања у приватност породице, односно у којим ситуацијама је она оправдана. На основу анализе судске праксе Европског суда за људска права можемо закључити да Суд у Стразбуру „не оспорава законитост државног ометања права, он од странака захтева да докажу да је оспорена мера оправдана” (Roagna, 2012: 11). Мешање у породичне односе и интервенција није оправдана и представљаће кршење, само уколико није била у складу са законом и уколико није била сразмерна циљу који се желео постићи. Закон предвиђа као оправданост мешања у приватност породице заштиту појединих чланова породице. Нажалост иако би породица требало да представља место у коме су деца најбезбеднија неретко су управо у породици крше нека од права детета. Према неким истраживањима деца која су жртве насиља су у већини случајева насиљу изложени у својим породицама. „Готово три четвртине деце узраста од 2 до 4 године редовно трпе физичко кажњавање и/или психолошко насиље родитеља и старатеља” (Strategija EU-a о правима deteta, 2021).

У прошлости је било заступљено мишљење да дешавања у породици представљају приватну ствар, услед чега су жртве породичног

насиља биле незаштићене. „Оставити породицу изван било какве контроле значи оставити је на милост и немилост ономе ко је у њој најмоћнији – како физички, тако и економски” (Stepanović, 2014, str. 117). Временом се препознала потреба за предузимањем мера којима би се омогућила заштита од дешавања у породици, а услед којих су угрожена права чланова породице. Управо због укорењеног схватања да су дешавања унутар породице приватна ствар, већина кршења права унутар породице остаје непријављено и несанкционисано, а чиме остаје и пружање заштите. „Како би се сачувала безбедност у друштву, део индивидуалне слободе мора да се у извесној мери жртвује, а то значи да однос између права на приватност и права на безбедност представља компромис.....” (Stepanović, 2014: 117).

Процес заштите детета

Деца као посебна категорија становништва захтевају посебну заштиту друштва. Посебно је наглашена обавеза заштите деце од стране особа које раде са њима. Запослени у васпитно-образовним установама имају посебну обавезу да пруже заштиту деци уколико сматрају да су њихова безбедност и права угрожени. Та обавеза у појединим ситуацијама може захтевати реакцију васпитача, којом се нарушава приватност породице. Добробит детета као основни принцип којим се руководе васпитачи у свом раду захтева од васпитача да заштите дете од злостављања и занемаривања, без обзира на место где се злостављање и занемаривање дешавају. Занемаривање и злостављање деце у најранијем узрасту најчешће се дешавају у самој породици, од стране других чланова породице који имају обавезу да се старају о њима. Породица би требало да представља за дете сигурно окружење, али неретко се дешава да се управо у породици крше нека од основних права детета. Сазнање о кршењу права детета у породици не могу представљати приватну ствар породице и захтевају интервенцију надлежних. Свака сумња или сазнање васпитача о дешавањима у породици која угрожавају сигурност детета захтевају и реакцију на коју их обавезују како прописи тако и сам Етички кодекс васпитача којим је предвиђено да „Уколико уочи угрожавање добробити детета, васпитач је дужан да изложи поверљиве информације надлежним органима и Установама које су у стању да делују у корист дечијег интереса”. Потреба сарадње различитих институција у процесу заштите деце је неопходна, а васпитно-образовне установе имају нарочиту одговорност по питању предузимања адекватних мера у циљу заштите деце. Управо из тог разлога усвојени су бројни документи којима су јасно

дефинисани кораци запослених у васпитно-образовним установама у циљу заштите деце од злостављања и занемаривања (Општи протокол за заштиту деце од насиља, 2022; Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, 2007). Запослени у васпитно-образовним установама као један од кључних задатака у свом раду имају и препознавање случајева злостављања и занемаривања деце и пријављивање надлежнима. Васпитачи као лица која велики део времена проводе са децом имају кључну улогу у препознавању случајева злостављања и занемаривања деце, а што представља најбитнији део у пружању заштите од злостављања и занемаривања (Општи протокол за заштиту деце од насиља, 2022). Као начини откривања да је дете жртва злостављања или занемаривања наводе се или видљиве повреде на телу детета или понашање детета или поверавање од стране детета васпитачу или другој деци која то сазнање преносе васпитачу (Општи протокол за заштиту деце од насиља, 2022). Деца најчешће са васпитачима успостављају близак однос и често управо васпитачима износе детаље о дешавањима у породици који могу упућивати на сумњу да је дете жртва злостављања и занемаривања.

Закључак

У појединим ситуацијама нека од основних људских права могу бити супростављена и захтевати реакцију надлежних у којој се предност даје једном од супростављених права. Конкретно тема овог рада је потреба ограничавања права на приватност породице у циљу пружања заштите појединим члановима породице.

Васпитачи са једна стране имају обавезу да поштују приватност породице, а са друге стране њихова примарна улога је да заштите децу од негативних дешавања како ван, тако и унутар породице. Обавеза је васпитача да се у свакој ситуацији када доносе одлуку која се тиче детета, искључиво руководе најбољим интересом детета.

Литература

Влада Републике Србије (2022). Општи протокол за заштиту деце од насиља. <https://www.minbpd.gov.rs/wp-content/uploads/2023/06/Opsti-protokol-za-zastitu-dece-od-nasilja.pdf>

Водич за увођење у посао васпитача у предшколским установама (2006). https://xn--c1adwbjmn2a.xn--90a3ac/dokumenti/vodic_za_uvodjenje_u_posao_vaspitaca.pdf

Етички кодекс васпитача (2017). Савез удружења васпитача. Смедерево. Доступно на https://www.savez-vaspitaca.org.rs/wp-content/uploads/2017/07/eticki_kodeks.pdf

Конвенција за заштиту људских права и основних слобода, Сл. лист СЦГ - Међународни уговори, бр. 9/2003, 5/2005 и 7/2005 - испр. и Сл. гласник РС - Међународни уговори, бр. 12/2010 и 10/2015, (European Convention on Human Rights, Rome 4. November 1950).

Конвенција Уједињених нација о правима детета из 1989. Усвојена на Генералној скупштини Уједињених нација 44/25 од 20. новембра 1989. Ступила на снагу 2. септембра 1990. Сл. лист СФРЈ (Међународни уговори), бр.15/1990 (Convention on the Rights of the Child).

Министарство просвете Републике Србије (2007). Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама. [https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Posebni_protokol - obrazovanje1.pdf](https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Posebni_protokol_-_obrazovanje1.pdf)

Породични закон, Сл. гласник РС, бр. 18/05, 72/11 - др. закон и 6/15.

Roagna, I., (2012). Zашtita prava na poštovanje privatnog i porodičnog životа, u skladu sa Evropskom Konvencijom o ljudskim pravima. Priručnici Saveta Evrope za ljudska prava.

Stepanović, I. (2014). Privatnost i nasilje u porodici. Zbornik IKSI, 1/2014, str. 109-125. <http://institutecsr.iksi.ac.rs/323/1/ivana%20stepanovic.pdf>

Strategija EU-a о правима детета, Bruxelles, COM(2021) 142 final. Европска комисија. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0142&from=en>

Trinder L., 2003, Introduction, y: Children and their Families: Contact, Rights and Welfare, приредио Andrew Bainham, Bridget Lindley, Martin Richards, Hart Publishing Oxford and Portland, England, pp. 1-14.

Šola, I., Germovšek, M. (2017). Objavlјivanje dječјih fotografija na internetu i еtička odgovornost roditelја u kontekstu narcističke kulture. Crkva u svijetu 52 (2017) 4, 632-649. UDK: 77.041.5-053.2:044.738.5.

**Aleksandar Jankovic
Caslav Stoiljkovic**

THE RESPECTING OF THE FAMILY PRIVACY AND THE NECESSITY FOR ITS LIMITATION IN THE CASE OF CHILDRENS RIGHTS VIOLATIONS

Summary

The right to family privacy is one of the basic human rights guaranteed by Article 8 of the European Convention on Human Rights. The educators` code implies the obligation of the educator to respect the privacy of the family but it is also their obligation to disclose confidential information about the family to the authorities if they believe that the child`s welfare is endangered by relations within the family and family affairs. No right is absolute and it is subject to certain limitations, including the right to family privacy, in order to protect the rights of other person. This paper deals with the need of balancing between the right to family privacy and the protection of children`s rights. On the one hand, there is the duty of educators to respect family privacy and on the other hand, there is an obligation that requires a reaction in case of the awareness or suspicion the safety of the child within the family is at risk. The aim of this paper is to indicate the situations in which it is necessary and justified to limit the right to family privacy in order to protect children`s rights.

Жељко Младеновић

37.015.31:17.022.1

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

Одсек васпитачких студија Алексинац

РАЗВОЈ МОРАЛНИХ ЕМОЦИЈА КОД ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ

Апстракт: Моралне емоције се јављају када особа процењује своје понашање у односу на друштвене норме које регулишу прихватљиво понашање у одређеним ситуацијама, или чак када процењује своје мисли и осећања које је прихватљиво да се јаве у датој ситуацији. У моралне емоције се углавном убрајају: љутња, одвратност, презир, стид, посрамљеност, кривица, сажаљење, захвалност, дивљење и понос. Недовољно је истраживања моралних емоција у предшколском периоду, нарочито је слабо истражен развој позитивно валентних моралних емоција. Досадашња истраживања развоја моралних емоција су се углавном бавила развојним аспектима емпатије и симпатије које имају улогу у моралности. Моралне емоције, се сходно својој сложености јављају касније у развоју детета, за разлику од базичних емоција које су присутне још у првој години. Прве показатеље кривице, стида и поноса деца показују око навршене друге године живота. Развој моралних емоција повезан је са когнитивним развојем, и у вези је са децентрацијом и способношћу детета да координира своју и туђу перспективу (или перспективу жртве и прекршиоца), овим путем деца увиђају негативне емоционалне последице које прекршај има за жртву која осећа бол, страх, увређеност, љутњу, али и за прекршиоца моралне норме који осећа кривицу, стид и кајање. Моралне емоције развијају се доминантно у породици, али и предшколске установе у којима деца долазе у међусобни контакт пружају прилику да се приликом разрешавања међусобних сукоба и морално валентних ситуација утиче на развој моралне когниције и емоција.

Кључне речи: моралне емоције, емпатија, симпатија, кривица, стид

Увод

Моралне емоције се јављају у ситуацијама које захтевају да се у односу на неко од моралних начела процени сопствено или туђе прошло, тренутно или будуће понашање. Хајд одређује моралне емоције као оне које су „повезане са интересима или добробити друштва у целини или макар других особа, осим онога који просуђује или дела“ (Haidt, 2003: 276). Моралне емоције, притом, „иду изван директних интереса личности“ (Haidt, 2003: 853).

Хајд сматра да се моралне емоције могу класификовати у четири породице (Haidt, 2003):

1. Емоције које подразумевају осуду другог (љутња, одвратност, презир)

2. Емоције које подразумевају самосвесност (стид, посрамљеност, кривица)
3. Емоције које подразумевају саосећање са туђом патњом (сажаљење)
4. Емоције које подразумевају величање других (захвалност, дивљење)

У погледу валентности моралне емоције могу се разврстати на позитивно валентне где спадају: понос, захвалност, дивљење, и негативно валентне емоције где спадају кривица посрамљеност, одвратност, презир (Malti & Latzko, 2012; Tracy, Robins & Tangney, 2007).

Моралне емоције се убрајају у сложене емоције јер укључују значајан степен когнитивне обраде, сходно овоме, у развојном погледу, да би се оне јавиле потребно је макар основно разумевање туђе позиције и увиђање зашто је кршење моралних норми лоше (Malti & Ongley, 2014). Истраживачи су разматрали и различите друге предуслове за развој моралних емоција код деце, попут интерпретативне теорије ума или способности за разумевање мешовитих емоција (Carpendale & Lewis, 2006).

Моралне емоције доводе до моралних понашања на антиципаторни и консеквенцијални начин (Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007). Антиципаторне емоције јављају се пре самих понашања и утичу на очекивања која имамо од догађаја као и претпоставке које имамо о његовим исходима (Malti & Ongley, 2014). Консеквенцијалне емоције се јављају након понашања и утичу на наше будуће одлуке и понашања у ситуацијама које захтевају примене моралних норми. Другим речима, антиципаторне емоције имају утицаја на одлуке и понашање, док одлуке и понашања утичу на јављање консеквенцијалних емоција. С тим да је тешко овде повући јасну границу између једних и других емоција, јер оно што је некад било консеквенцијална емоција, може у другом сличном случају да буде антиципаторна емоција.

Развој моралних емоција

Истраживања развоја моралних емоција покушавају да одговоре на питања о јављању и развоју емоција као и њиховој интеграцији и садејству са постигнућима у социјалном и когнитивном развоју детета.

Досадашња истраживања развоја моралних емоција су се углавном бавила развојним аспектима емпатије и симпатије које имају улогу у моралности (Eisenberg et al., 2006).

Емпатија се може схватати као когнитивни, емоционални процес, или као комбинација ових процеса (Младеновић, 2019). „Когнитивна емпатија је приписивање менталних стања и знања некој особи у покушају преузимања њене тачке гледишта са циљем разумевања и предвиђања њеног понашања“ (Младеновић, 2019: 12). Стављајући се у позицију друге особе ми покушавамо да мислимо онако како она мисли, али и да разумемо њена осећања и да на тај начин разумемо њено понашање. Когнитивна емпатија, овако одређена блиска је „теоријама ума“ (Blair, 2005). „Емоционална или афективна емпатија подразумева јављање емоција (афективних реакција) на основу опажања емоционалних стимулуса које емитује друга особа која доживљава неку емоцију, процес подразумева увиђање емоционалне конотације, препознавање емоције на основу сигнала и саучествовање“ (Младеновић, 2019: 12).

Показало се да се емпатија јавља врло рано у развоју, наравно не у пуном капацитету. Прво се јављају елементи афективне емпатије, а потом и когнитивне чији је развој, разумљиво, у вези са општим когнитивним развојем. Показало се да деца већ између 18 и 72 месеца старости почињу да плачу када чују плач другог детета показујући путем ове „емоционалне заразе“ први вид емпатије (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Са напредовањем развоја слике о себи код детета у другој години, и одвајања себе од других, развија се и способност преузимања туђе перспективе, развија се и регулисање емоција и јавља се способност да се, од искључиве бриге о себи, јави и брига за друге (Knafo et al., 2008). У трећој години деца већ показују читав спектар понашања, вербалних и фацијалних, која указују на забринутост и интересовање за онога ко је у невољи, а јављају се и покушаји да помогну (нпр. прилазе да утеше, или одбране жртву).

Симпатија подразумева осећање сажаљења према другом, увиђање његових осећања и разумевање за ситуацију у којој се налази, али без јављања осећања која онај с киме симпатишемо осећа, што је својствено емпатији. Код симпатије јављају се жаљење и забринутост за другога (Eisenberg et al., 1991). Другим речима, код симпатије имамо значајан удео когнитивних процеса и способност заузимања туђе перспективе, за чије развијање је потребно време, и јасно је да се симпатија јавља касније у развоју у односу на емпатију и да се развија током детињства до адолесценције (Eisenberg et al., 2006; Malti et al., 2012). О утицају симпатије на морално суђење Малти и сарадници пишу: “дечији морални судови су неопходни за моралност, док се претпоставља да моралне емоције, нарочито симпатија, помажу деци да предвиде негативне исходе моралних преступа и сходно томе координирају тенденције своје моралне

акције“ (Malti, Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010: 16). Симпатија или емпатичка брига, како се понекада још назива, је концептуално знатно ближе повезана са моралним понашањем од емпатије, будући да симпатија покреће морална понашања како би се умањила или прекинула нечија патња (Carlo et al., 2022).

За разлику од емпатије и симпатије, моралне емоције у ужем смислу су знатно слабије проучене. Има мало истраживања негативно валентних моралних емоција попут кривице, док су истраживања позитивних моралних емоција још ређа.

Имајући у виду сложеност моралних емоција, не изненађује, што се оне јављају касније у развоју детета, за разлику од базичних емоција које су присутне још у првој години. Прве показатеље кривице, стида и поноса деца показују око навршене друге године живота (Izard et al., 1999).

Поред симпатије кривица се сматра кључним афективним чиниоцем моралног (просоцијалног) развоја деце (Malti & Ongley, 2014). Кривица је самосвесна емоција која подразумева осећање напетости, бола, жаљења и кајања због недоличног понашања. Сходно својој аверзивности кривица се сматра кључним елементом савести (Kochanska, 2002). Стил и кривица су прототипске емоције које доводе до понашања која имају за циљ да се отклоне последице нанете штете (Miller & Eisenberg, 1988). У говору, па чак и у стручној литератури се често не прави разлика између стида и кривице, а та разлика постоји и значајна је. Кривица се јавља у вези са конкретним понашањем које се процењује као погрешно, уз јављање осећања жаљења и кајања са жељом да се последице поступка поправе (Lewis, 1971). Јављање кривице указује да смо свесни да смо прекршили поунутрену моралну норму и да морамо преузети одговорност за своје понашање (Malti & Ongley, 2014). Непријатност осећања кривице, коју смо једном спознали, и које очекујемо да се јави уколико починимо прекршај нагони нас да се понашамо у складу да моралним начелима. Постојећа истраживања указују да је дечије очекивање јављања осећања кривице позитивно повезано са понашањима која су у складу са моралним нормама, нпр. помагање другима, поштено дељење и размена, поштовање правила у игри итд. (Ongley & Malti, 2014; Gummerum et al., 2010). Потреба да поправимо штету коју смо нанели, која се јавља са осећањем кривице, има позитиван утицај на развој емпатије и савести (Tangney, 1991). Код стида негативна процена односи се на личност уопште, и покреће дефанзивно, избегавачко и субмисивно понашање онога који се стида (Tracy & Robins, 2004). Јављање стида код предшколске деце изазива физиолошки стрес и веома аверзивно делује доводећи до повлачења и бекства (Mills et al., 2008). Будући да стил представља

аверзивно осећање које настаје из негативне процене себе, сматрало се да он у ствари може да „поткопа“ то јест омета морални развој (Carlo et al., 2022).

Истражујући јављање кривице код деце Нанер-Винклер и Содиан су установили да деца стара осам година и више очекују да ће онај ко је украо нечију чоколаду или изгурао дете са љуљашке осећати кривицу, или још неку од негативно валентних емоција (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Са друге стране, деца стара 4 године мисле да починилац неће осећати негативно валентне емоције, већ да ће напротив бити задовољан и срећан. Ова правилност, која је уочена у читавом низу поновљених истраживања у САД, Европи, Јужној Америци и Кини, назива се „Феномен срећног жртвотворитеља“ („happy victimizer phenomenon“, Krettenauer, Malti & Sokol, 2008; Arsenio et al., 2006; Lourenço, 1997; Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Arsenio, 1988). Постоје и истраживања у којима није потврђено постојање описаног ефекта (Gutzwiller-Helfensinger, Gasser & Malti, 2010).

Важно је, дакле, уочити да деца узраста између 3 и 6 година сматрају да ће се онај ко је прекршио неку моралну норму осећати срећно и задовољно након што је починио прекршај, узимајући притом у обзир само оно што је прекршитељ норме добио прекршајем (да поједе чоколаду, да се љуља на љуљашци, игра играчком итд.). Уколико, пак, деца сматрају да ће прекршитељ норме осећати кривицу, тугу или кајање, то значи да узимају у обзир и штету коју је претрпела жртва, као и то да прекршитељ увиђа како ће се жртва осећати након његовог дела. Истраживања су показала да се промена у процени осећања од „срећног жртвотворитеља“ ка оном који осећа кривицу, тугу и кајање дешава код деце након шесте године и представља важан прелаз у дечијем емоционалном разумевању, који је у вези са растућом дечијом потребом да воде рачуна о правилима и да преузимају туђу перспективу. Другим речима, деца након шесте године почињу да разумеју да ће кршење моралне норме код прекршитеља изавати спектар емоција од туге, преко стида, кривице до кајања (Malti et al., 2010; Arsenio et al., 2006).

Када се упореде деца од 4, 8 и 12 година, онда се види да је ниво задовољства и радости који се приписује прекршитељу највећи код деце од 4 године, а најмањи код оних од 12 година. Такође, деца од 8 година очекују да ће се негативне емоције јавити код прекршитеља, мада и на овом узрасту деца очекују и јављање позитивних емоција по чему су слични деци од 4 године, испитаници узраста од 12 година очекују јављање негативних емоција (Malti & Dys, 2013). Дакле, види се да како

деца одрастају тако и мењају перспективу и почињу да очекују да ће се код онога ко не поступа морално јавити негативно валентне емоције.

Значајно је да овде поменемо и резултате истраживања које је на великом узорку деце узраста од 5 до 9 година показало да када децу питамо како би се она сама осећала ако почине неки прекршај моралне норме онда се испоставља да она у већини одговарају да би се осећала лоше и незадовољно и уопште позитивна осећања се наводе у много мањем степену (Keller et al., 2003). Истраживачи су описану разлику у односу на ефекат „срећног жртвотворитеља“ покушали да објасне тиме што млађа деца можда верују да описују преступника, као и да то што су прекршила норму указује на њихов лош карактер (Keller et al., 2003), док су се други позивали на давање социјално пожељних одговора (Arsenio et al., 2006; Malti et al., 2009). Психолошко значење и значај „феномена срећног жртвотворитеља“ још увек нису до краја истражени нити јасани (Arsenio et al. 2006).

Још увек ретка скорашња истраживања позитивно валентних моралних емоција код предшколске деце, попут поноса, показала су да се овакве емоције јављају касније у развоју, те да деца могу да препознају понос и да се он јавља када се постигне жељени циљ (Graham & Weiner, 1991; Kornilaki & Chlouverakis, 2004; Tracy et al., 2005). Када се понашају у складу са моралним нормама старија деца се осећају срећно и поносно и ово их мотивише на морално понашање. Велер и Лагатута су утврдили да деца узраста од 13 година приписују позитивне емоције ликовима који су помогли потребитима на уштрб својих жеља (Weller & Lagattuta, 2013). Истраживања су показала да адолесценти бирају да се понашају морално у очекивању да ће се у том случају код њих јавити позитивно валентне моралне емоције, док су они који су одабрали неморално понашање очекивали јављање негативно валентних емоција (Malti & Dys, 2013).

Нарочито је занимљив међусобни утицај моралних емоција, који се види на каснијим узрастима (од почетка адолесценције) када се све моралне емоције испоље. Емпатију може да покрене јако испољавање моралног поноса, то јест морални понос као самоцентрична емоција доводи до просоцијалног понашања које прати емпатија (Ortiz Barón et al., 2018). Са друге стране кривица као инхибитор за антисоцијалне поступке је зависна од других емоција (Oriol, Miranda & Amutio, 2021). Друга истраживања моралних емоција заснованих на дводимензионалним структурама (помоћ- штета, чинилац- прималац) указују да емоције које имају истоветне елементе обеју димензија појачавају једна другу, емоције које имају различите елементе у једној димензији искључиваће једна

другу, док ће емоције које има чинилац изазивати емоције код примаоца и обратно (Gray & Wegner, 2011).

Фактори који утичу на развој моралних емоција и начини за подстицање њиховог развоја

Први и основни фактор у развоју моралних емоција, је исти као и код развоја свих емоција уопште, реч је о генетици, тачније о темпераменту који смо наслеђем добили. На овај фактор се у већој мери не може утицати.

Са друге стране остају фактори који су у вези са социјализацијом, као и здружени утицаји развоја осталих психичких функција (когнитивних и мотивационих) на развој моралних емоција, као и међусобни утицај моралних емоција.

Већина истраживања моралне социјализације усмерена је на поступке које користе родитељи, попут моделовања, поступака приликом пружања неге, и директног поучавања детета о моралним питањима и дилемама, понашањима итд. (Bandura, 1986; Carlo, 2014; Hoffman, 2000). Највише су, ипак, изучавани родитељски стилови и пракса. Две су доминантне димензије у родитељским стиловима: подршка и контрола. Под подршком се подразумева афекција, поштовање аутономије, респонзивност дететовим потребама. Истраживања показују да је ова димензија родитељских стилова повезана са добром саморегулацијом и емпатичношћу деце (Hastings et al., 2007). Контрола, пак може бити на психолошком и понашајном плану. Психолошка контрола подразумева употребу техника којима се воде и усмеравају дечије емоције, попут ускраћивања љубави и пажње, индковања кривице и стида, док је на другом екстрему континуума „хеликоптер родитељство“ са претераном заштитом и контролом и ограничавањем дечије аутономије. Ова врста контроле доводи до мање емпатичности и склоности ка реаговању кривицом и стыдом код деце (Hoffman, 2000; Padilla–Walker et al., 2016). Контрола на понашајном плану подразумева да родитељи са позиције свог ауторитета и моћи постављају деци правила понашања и указују на последице њиховог кршења. У блажој форми контроле понашања родитељи објашњавају правила и охрабрују дете да их разуме и прихвати узимајући у обзир и перспективе других, прати се понашање и структуришу се дневне рутине, док стратегије у оштријој форми укључују нефлексибилност, викање, претње, сурове и често физичке казне. Показало се да су за развој моралних емоција добре блаже варијанте

контроле понашања, док оштрије форме доводе до мање емпатије, симпатије, и просоцијалног понашања код деце (Hastings et al., 2015).

Закључак

Моралне емоције се јављају када особа процењује своје понашање у односу на друштвене норме које регулишу прихватљиво и очекивано понашање у одређеним ситуацијама, или када процењује своје мисли и осећања које је прихватљиво и очекивано да се јаве у датој ситуацији. Приликом процене узимају се у обзир како очекивања која имамо сами од себе, тако и очекивања и мишљења која други имају од нас. Морално суђење и моралне емоције врло су блиско повезани и међусобно условљени. Моралне емоције неопходне су за покретање моралне акције, јер без њиховог јављања или очекивања њиховог јављања, морално знање и суђење на основу њега би се употребљавало за манипулисање другима зарад личних себичних интереса (Gasser & Keller, 2009).

Савремена теоријска разматрања моралног развоја узимају у обзир утицај моралних емоција на доношење моралних одлука и просоцијално понашање. Као што смо видели нема довољно истраживања моралних емоција у предшколском периоду (нарочито лонгитудиналних), слабо је истражен развој позитивно валентних моралних емоција. Узрок оваквом стању ствари није недостатак интересовања за моралне емоције, или оспоравање њиховог значаја, већ је пре свега недостатак методолошких средстава и поступака.

Развој моралних емоција започиње у раном детињству и траје читавог живота, сходно повезаности са развојем когниције и усвајањем моралних начела преко агенаса социјализације.

У духу Ајзенбергове теорије развоја просоцијалног моралног резоновања Малти и сарадници у свом моделу развоја моралних емоција указују на постојање три фазе.

У првој фази деца уче да разликују себе од других и постепено постају свесна да прекршаји моралних норми негативно утичу на жртве, али се ове последице не „сагледавају“ емоционално те се јавља феномен „срећног жртвотворитеља“ који смо описали. Након овог стадијума деца постепено уче да координирају своју и туђу перспективу (или перспективу жртве и прекршиоца) и суочавају се са негативним последицама које прекршај има за жртву која осећа бол, страх, увређеност, љутњу, али и за прекршиоца моралне норме који осећа кривицу, стид и кајање. У трећем стадијуму у касном детињству, или почетком адолесценције деца развијају мета перспективу укључујући и способност да размишљају о томе како би

се требало односити према другима да би се успоставило и одржавало поверење у друштвеном општењу. У случају нарушавања поверења јављају се негативне емоције, док се у случају одолевања искушењу јављају позитивне емоције (Malti & Dys, 2013). Бајовић и Ризо увели су и појам мета-моралних когнитивних процеса путем којих појединац постаје свестан сопствених моралних емоција, и који на тај начин посредује између моралне когниције и моралних емоција и постаје централни фактор који утиче на моралне одлуке и поступке који их следе (Bajovic & Rizzo, 2021).

Развој моралних емоција одвија се доминантно у породици, али и предшколске установе у којима деца долазе у међусобни контакт пружају прилику да се приликом разрешавања конфликта и морално валнетних ситуација утиче на развој моралне когниције и емоција.

Литература

Arsenio, W. F. (1988). Children's conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events. *Child Development*, 59(6), 1611–1622. <https://doi.org/10.2307/1130675>

Arsenio, W. F., Gold, J., & Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 581–609). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bajovic, M., & Rizzo, K. (2021). Meta-moral cognition: bridging the gap among adolescents' moral thinking, moral emotions and moral actions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 1-11.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Carlo, G. (2014). The development and correlates of prosocial behavior. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 208– 234). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203581957.ch10>

Carlo, G., Hastings, P. D., Dicus, J. L., & Ugarte, E. (2022). Development, culture, and neurobiology of moral emotions in ethnic/racial minority children: A case study of U.S. Latino/a children. In D. Dukes, A. C. Samson, & E. A. Walle (Eds.), *The Oxford handbook of emotional development* (pp. 526–541). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198855903.013.2>

Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2015). The development of social understanding. In L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (7th ed., pp. 381–424). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy210>

Gray, K., & Wegner, D. (2011). Dimensions of Moral Emotions. *Emotion Review*, 3. 258-260. [10.1177/1754073911402388](https://doi.org/10.1177/1754073911402388).

Graham, S., & Weiner, B. (1991). Testing judgments about attribution-emotion-action linkages: A lifespan approach. *Social Cognition*, 9(3), 254–276. <https://doi.org/10.1521/soco.1991.9.3.254>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62(6), 1393–1408. <https://doi.org/10.2307/1130814>

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517–549). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the Competent the Morally Good? Perspective Taking and Moral Motivation of Children Involved in Bullying. *Social Development*, 18, 798–816. [10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x).

Gummerum, M., Hanoch, Y., Keller, M., Parsons, K., & Hummel, A. (2010). Preschoolers' allocations in the dictator game: The role of moral emotions. *Journal of Economic Psychology*, 31, 25–34. [10.1016/j.joep.2009.09.002](https://doi.org/10.1016/j.joep.2009.09.002).

Gutzwiller-Helfenfinger, E., Gasser, L., & Malti, T. (2010). Moral emotions and moral judgments in children's narratives: Comparing real-life and hypothetical transgressions. In B. Latzko & T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives. New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 11–31. San Francisco: Jossey-Bass.

Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R.J. Davidson, K.R. Scherner, & H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852–870). Oxford: Oxford University Press.

Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R., & Ladha, F. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 168, 177–200. doi: 10.3200/GNTP.168.2.177-200

Hastings, P. D., Miller, J. G., & Troxel, N. R. (2015). Making good: The socialization of children's prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 637–660). The Guilford Press.

Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press: Cambridge.

Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Schultz, D. (1999). Independent emotions and consciousness: Self-consciousness and dependent emotions. In J. A. Singer & P. Singer (Eds.), *At play in the fields of consciousness: Essays in honor of Jerome L. Singer* (pp. 83–102). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737–752. doi:10.1037/a0014179

Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology*, 38(3), 339–351. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.3.339>

Kornilaki, Ekaterina & Chlouverakis, Gregory. (2010). The situational antecedents of pride and happiness: Developmental and domain differences. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 605 - 619. [10.1348/0261510042378245](https://doi.org/10.1348/0261510042378245).

Keller, M., Lourenço, O., & Malti, T., & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of „happy victimizers“: A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 1–18. [10.1348/02615100321164582](https://doi.org/10.1348/02615100321164582).

Krettenauer, T., Malti, T., & Sokol, B. (2008). The development of moral emotions and the happy victimizer phenomenon: A critical review of theory and applications. *European Journal of Developmental Science*, 2, 10.3233/DEV-2008-2303.

Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.

Lourenço, O. (1997). Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 425–438. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00739.x>

Младеновић, Ж. (2019). Читање књижевних дела и развој емпатије. *Учење и настава*, Београд: KLETT друштво за развој образовања. 5(1). 11–26, ISSN 2466-2801, УДК 159.942.2.072

Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's Moral Motivation, Sympathy, and Prosocial Behavior. *Child development*. 80. 442–60. 10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x.

Malti, T., & Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 1–10.

Malti, T., Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 275–292. <https://doi.org/10.1348/026151009X403838>

Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., Chaparro, M. P., & Buchmann, M. (2012). Early sympathy and social acceptance predict the development of sharing in children. *PloS one*, 7(12), e52017. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052017>

Malti, T. & Dys, S. (2013). A Developmental Perspective on Moral Emotions. *Topoi*. 34. 10.1007/s11245-013-9224-5.

Malti, T., & Ongley, S. F. (2014). The development of moral emotions and moral reasoning. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 163–183). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203581957.ch8>

Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324–344. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.324>

Mills, R. S. L., Imm, G. P., Walling, B. R., & Weiler, H. A. (2008). Cortisol reactivity and regulation associated with shame responding in early childhood. *Developmental Psychology*, 44(5), 1369–1380. <https://doi.org/10.1037/a0013150>

Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child development*, 59(5), 1323–1338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1988.tb01501.x>

Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2021). Dispositional and situational moral emotions, bullying and prosocial behavior in adolescence. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. 13, 11115–11132. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02396-x>

Ortiz Barón, M. J., Etxebarria Bilbao, I., Apodaca Urquijo, P., Conejero López, S., & Pascual Jimeno, A. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30(1), 82–88. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.143>

Ongley, S. F., & Malti, T. (2014). The role of moral emotions in the development of children's sharing behavior. *Developmental Psychology*, 50(4), 1148–1159. <https://doi.org/10.1037/a0035191>

Padilla-Walker, L. M., Nielson, M. G., & Day, R. D. (2016). The role of parental warmth and hostility on adolescents' prosocial behavior toward multiple targets. *Journal of family psychology : JFP : journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 30(3), 331–340. <https://doi.org/10.1037/fam0000157>

Tangney, J. P. (1991). Moral affect: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 598–607. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.4.598>

Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual review of psychology*, 58, 345–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>

Tracy, J. & Robins, R. (2004). Putting the Self into Self-conscious Emotions: A Theoretical Model. *Psychological Inquiry*. 15. 103-125. [10.1207/s15327965pli1502_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1502_01).

Tracy, J., Robins, R., & Lagattuta, K. (2005). Can Children Recognize Pride?. *Emotion (Washington, D.C.)*. 5. 251-7. [10.1037/1528-3542.5.3.251](https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.3.251).

Tracy, J. L., Robins, R. W., & Tangney, J. P. (Eds.). (2007). *The self-conscious emotions: Theory and research*. The Guilford Press.

Weller, D., & Lagattuta, K. H. (2013). Helping the in-group feels better: Children's judgments and emotion attributions in response to prosocial dilemmas. *Child Development*, 84(1), 253–268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01837.x>

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107–130. <https://doi.org/10.1007/BF00991639>

Zeljko Mladenovic

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S MORAL EMOTIONS IN THE PRESCHOOL PERIOD

Summary

Moral emotions occur when person evaluates his behavior in relation to social norms that regulate acceptable behavior in certain situations, or when evaluates his thoughts and feelings that are acceptable to occur in a given situation. Moral emotions generally include: anger, disgust, contempt, shame, embarrassment, guilt, pity, gratitude, admiration and pride. There is insufficient research on moral emotions in the preschool period; especially the development of positively valenced moral emotions is poorly researched. Previous research on the development of moral emotions has mainly dealt with the developmental aspects of empathy and sympathy, which play a role in morality. Moral emotions, according to their complexity, appear later in the child's development, unlike basic emotions that are present in the first year. Children show the first signs of guilt, shame and pride around the age of two. The development of moral emotions is related to cognitive development, and it is related to decentration and the child's ability to coordinate his and other's perspective (or the perspective of the victim and the offender), in this way children perceive the negative emotional consequences that the offense has for the victim who feels pain, fear, insult, anger, but also for the violator of moral norms who feels guilt, shame and remorse. Moral emotions develop dominantly in the family, but preschool institutions where children come into contact with each other provide an opportunity to influence the development of moral cognition and emotions when resolving conflicts and morally valuable situations.

Горица Павловић Рајковић

821.163.41-93"2023/2025

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

Одсек васпитачких студија Алексинац

ПРОСТОР ДЕЧИЈЕГ ВРТИЋА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА МАТЕМАТИЧКИХ САЗНАЊА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Анстракт: У раду се разматра значај и улога простора дечијег вртића за развој логичко-математичких сазнања код предшколске деце као и значај опремљености различитим средствима и материјалима целокупног простора у дечијем вртићу.

Кључне речи: простор дечијег вртића, предшколска математика, просторне целине, дидактичка средства.

Увод

Математичка сазнања су мисли о битним, суштинским квантитативним и просторним односима и особинама предмета и појава које нас окружују. Дакле, математичка сазнања су одраз човековог посредног или непосредног окружења и подстакнута су његовом интеракцијом са средином бројећи предмете, мерећи, упоређујући величине, њихове односе и сл. Галилео Галилеј је то укратко описао реченицом „Природа говори математичким језиком“ (Прентовић и Прентовић, 2011).

Дете је по својој природи радознано па тим пре са инспиративном средином реагује градећи математичко-логичка сазнања. За когнитивни развој детета значајне су откривачке, истраживачке активности које активирају готове све психичке и физичке потенцијале детета подстицајући га на размишљање. Овакве активности попримају ток и образац научног истраживања и пролазе кроз посматрање, постављање хипотеза, експериментисање и мерење резултата. Кроз практичне активности, деца манипулишу средствима и материјалима, решавају проблемске ситуације и развијају креативно и критичко размишљање (како дохватити предмет који је високо, колико и којих логичких блокова је потребно да се направи неки облик и сл.) (Шимић, 1998)

Дете најпре упознаје свет својим чулима, додиром, слухом, видом. Ова искуства праћена су и потребом детета да буде активно и да кроз моторичке активности као што су пењање, скакање, манипулација различитим предметима и слично употпуњује стечена искуства. Дакле, сазнајни процес праћен је и условљен перцептивним и моторичким, сензомоторним, активностима чиме се још више даје на значају опремању

и структурирању непосредног дечијег окружења. Као последица дечије активности и сазнајне делатности кроз богаћење искустава и услед подстицајне физичке средине и друштвених односа развијају се сложени симболички системи као што су језик и систем математичких појмова тј. математичких структура. Формирање математичких појмова одвија се у две фазе (Прентовић и Прентовић, 2011):

- Практично-опажајна фаза за коју су карактеристичне перцептивне и моторичке активности и стварања представа о предметима и појавама мисаоном прерадом (интериоризацијом) практичног искуства,
- Појмовна или симболичка фаза у којој се одвијају основне мисаоне операције апстракција и генерализација. Занемарују се небитна својства предмета или појава и уопштавају, задржавају и преносе битна својства на све случајеве из обима одређеног појма.

Процес развијања математичког појма код предшколског детета сложенији је и обухвата и друге мисаоне операције осим апстракције и генерализације. Оно што је битно за предшколско дете јесте да процес математичког сазнања почиње, инспирисан је и потхрањен добро опремљеном и адекватно структурираном физичком средином неопходном за практично-опажајну фазу. Самим тим, пред прешколске установе се поставља педагошки захтев да простор дечијег вртића буде опремљен подстицајним средствима за богату практичну и мисаону активност детата. Напоменимо да се према Павловић Бренеселовић и др. (2022) под простором дечијег вртића не подразумевају само простори радних соба већ и све заједничке и пролазне просторије и целокупни спољашни простор вртића као што су дворишта, терасе и атријуми.

Простор дечијег вртића као извор почетног математичког образовања

Према Правилнику о основама програма (2018) дете је јединствено и целовито биће, на своје окружење реагује свим својим бићем, а самим тим његов интелектуални, емоционални, сензомоторни, социјални и говорни развој су међусобно повезани и зависе један од другог. Да би дете остварило своје потенцијале неопходна му је у том смеру одговарајућа средина и односи који тај потенцијал подржавају. Дете је од рођења мотивисано да разуме и мења свет око себе, учи заједно са вршњацима и одраслима у њему смисленим ситуацијама које подстичу његову знатижељу и радозналост. Учећи користи разноврсне начине изражавања

да би пренело, разумело и поделило осећања, идеје, мисли, вредности и уверења.

На вртић се гледа као на место заједничког живљења. Кроз предшколско васпитање и образовање, деца се подстичу да развијају своје емоционалне и социјалне вештине, да науче како да управљају собом и својим емоцијама (саморегулација), како да се изразе на симболички начин (кроз игру, уметност, језик) као и како да формирају позитиван и здрав идентитет. Дакле, циљ предшколског васпитања није само преношење конкретних знања, већ пружање подршке и подстицање деце у развоју ових базичних компетенција које ће им помоћи да успешно функционишу у животу и остваре своје потенцијале (Правилник о основама програма, 2018). Што се тиче почетног математичког образовања на предшколском узрасту, од васпитача се очекује да подстиче различите начине симболичког и језичког изражавања, ствара прилике за уочавање значаја употребе симбола и језика. Како се математичке компетенције стимулишу и остварују кроз богату сензорну манипулацију, опремање простора адекватним материјалима је императив у дечијем вртићу. Васпитач учествује у заједничким трагањима и откривањима решења свакодневних проблема и ствара прилике за развој и стимулацију логичко-математичког размишљања кроз активности, игру и свакодневне ситуације. Такође, ствара и уочава прилике за примену и указивање на сврсисходност стеченог знања.

Предшколско дете учи сопственим учешћем или у заједничким активностима са вршњацима или одраслима. Према Правилнику о основама програма (2018) овакво учење назива се делањем детета и може се реализовати кроз игру, животно-практичне ситуације и планиране ситуације учења. Игра је најприроднији начин учења предшколског детета, према томе, од изузетне важности за развој логичко-математичког размишљања. Кроз игру дете развија нове стратегије решавања проблема, открива различите начине приказивања реалности (симболима, цртањем, прављењем модела...), симболима повезује реалне догађаје, предмете са замишљеним, на креативан начин осмишљава нова решења и проверава њихову тачност, на основу претходног искуства предвиђа будуће кораке, прави, и учи се да поштује постојећа правила. Према степену учешћа васпитача игра може бити отворена, проширена и вођена. У отвореној игри учешће васпитача огледа се у константној подршци у виду материјала и средстава неопходних за реализацију игре, омогућавању откривања и приступа и ентеријеру и екстеријеру вртића, преобликовању простора зарад несметаног одвијања игре, омогућавању да се сачувају и средства, а и продукти игре како би се опет могли користити. У

проширеној игри васпитач учествује у игри и подржава је тако што обезбеђује реалне предмете свакодневне намене у симболичким играма, учествује у набавци материјала и прављењу реквизита за игру, проналази додатни материјал и проширује сценарио игре како би се деци помогло у решавању проблема који настају током игре, помаже другој деци да се укључе у игру без нарушавања њеног концепта, кроз предлоге креативних улога или начина коришћења материјала. У вођеној игри васпитач иницира, учествује и усмерава игру, подстиче правилно коришћење опреме и средстава, показује покрете у игри, води игре на полигону и објашњава игре са правилима које су од великог значаја за развој почетних математичких појмова (Правилник о основама програма, 2018).

Свакодневне животне ситуације, рутине, ритуали и аутентични догађаји, једним именом животно-практичне ситуације, неисцрпан су извор математичког сазнања. Кроз животно-практичне ситуације дете развија, између осталог, симболичко изражавање у стварним ситуацијама, означава, дизајнира, користе бројеви, збраја и користи информационо-комуникациону технологију (ИКТ), користи симболе других култура и у свакодневним ситуацијама користи знакове из различитих области људске делатности као начин комуникације. За развој логичко-математичког знања је битно да васпитач уочава прилике за развијање таквих садржаја у свакодневним активностима, да моделује и уводи различите начине записивања и писмености (Правилник о основама програма, 2018). Ћебић (2009) наводи да су свакодневне активности као што су долазак деце у вртић, прозивка, прављење плана дневних активности, здравствени прегледи деце, ситуације obroка богате приликама за изграђивање математичког знања. У оваквим ситуацијама деца броје, упарују, упоређују скупове, класификују и праве серије, мере и упоређују величине, уочавају просторне и временске односе, користе табеле, графиконе, различите начине представљања података у смисленим ситуацијама, праве планове, проверавају претпоставке и решења...

Планиране ситуације учења део су теме/пројекта и покрећу се од стране васпитача или деце са намером да се нешто истражи или открије. Између осталог, дете кроз планиране ситуације учења истражује својства предмета, начине њиховог коришћења, груписања, сортирања, природне и физичке појаве, и различите материјале. Развија различите начине изражавања и користи графичке симболе у смисленим приликама, овладавајући различитим медијима и технологијама, развија радозналост, упорност, гради нове идеје и размењује их са другима. Васпитач подстиче истраживачки приступ учењу кроз отворено изражавање дилема и претпоставки, коришћење различитих извора учења и начина изражавања.

Служи као извор информација и инспирације, помаже деци у развоју ране писмености и креативног изражавања, истражује са њима на отвореном, и омогућава разноврсне изборе материјала. Подржава децу у повезивању знања, решавању проблема и документовању учења путем различитих начина представљања података (путем паноа, модела, макета, шема, графикана) (Правилник о основама програма, 2018).

Пројекти омогућавају деци да истражују и уче кроз њима смислене ситуације, креативно повезујући претходна и нова искуства. Могу се препознати три фазе: отварање, развијање и затварање пројекта и у свакој фази опремање, моделирање, реструктурирање простора има значајну улогу. У фази отварања васпитач опрема простор материјалима који омогућавају заједничко разумевање пројекта и провоцира размишљање о претходним искуствима и знањима и стимулише разнолику употребу симбола како би деца то искуство исказала и представила, изношење различитих идеја, мотивише децу да о пројекту причају код куће, доносе материјале за развој пројекта, прати и ослушкује несметану игру деце различитим материјалима ради сагледавања у којим све смеровима може ићи пројекат. У фази развијања пројекта васпитач доноси додатне материјале (природне, неструктуриране, полуструктуриране) који подстичу децу на истраживање и предлаже им како да их користе. Омогућава деци да се играју новим материјалима и обезбеђује потребне материјале за истраживање у локалној заједници. Помаже деци да продуктима експеримената, моделима, цртежима на различите начине представе резултате истраживања, прати како деца кроз игру реконструишу материјале и планира нове ситуације учења у којима ће деца истраживати различита средства и материјале. У завршној фази васпитач и деца користе различите „језике“ за прављење приче о пројекту и „између осталог, користе новостечено знање и искуство са повезивање са новим пројектом (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017). Према Ћебић (2009) васпитач у току заједничких активности са децом уноси нове идеје за употребу средстава и материјала, истражује, демонстрира, указује на битне особине предмета и појава, односи и уноси нове материјалне подстицаје и провокације као што су инструменти, вага, сат, метар. Многобројне практичне радње са децом симболички представља и подстиче децу да бележе своје искуство, планове, претпоставке математичким симболима, макетама, графиконима, паноима, говором, цртежом. Такође, подстиче децу да размишљају и замишљају просторне релације, след временских догађаја, различита својства предмета и њихове односе, скупове различитих предмета, начине мерења и упоређивања, планирају будуће поступке, предвиђају исходе и преиспитују решања.

„Простор као трећи васпитач“ инспирише и усмерава понашање деце. Добро организован простор подстиче децу на смислене изборе, решавање проблема и креативност. Физичко окружење омогућава деци да истражују, уче једни од других и изражавају своје мисли и осећања. Начин организовања и опремања простора шаље поруку како деца треба да се понашају јер одражава вредности и уверења вртића и утиче на дечије учење и учешће. Простор нема само своје физичко значење већ и социјално и симболичко. Утиче на понашање деце, али и деца утичу директно или индиректно посредством васпитача који моделује њихова интересовања на простор. Простор себе се структурира на просторне целине распоредом намештаја, опреме, материјала и средстава у циљу подршке добробити детета. Структурирање простора је континуирани процес који подржава развој квалитета односа деце и одраслих и све облике делања детета, игру, животно-практичне ситуације и ситуације планираног учења јер су све једнако важне за добробит деце. Просторне целине су препознатљиве по одређеним материјалима, играчкама и средствима којима су опремљене. Не постоји унапред одређен број и врсте просторних целина већ то зависи од пројекта и афинитета његових учесника и самог тока пројекта. Просторне целине се могу надограђивати, међусобно повезивати, а средства и материјали се могу комбиновати све у циљу континуираног дечијег истраживања и учења (Павловић Бренеселовић и др, 2022). Средства и материјали који се користе за развијање логичко-математичког сазнања су разнолика. Предмети свакодневне употребе, полуструктурирани материјали, играчке, специјализована дидактичка средства и остали предмети који користе, позивају и стимулишу децу да истражују, откривају, представљају на различите начине, класификују, уређују,...Из угла почетног математичког образовања најчешће су коришћене просторна целина за конструисање, визуелно изражавање, просторна целина за симболичку игру, сензорна просторна целина,... За децу је посебно стимулишуће уношење нових средстава и материјала који ће код деце изазвати ментални конфликт у току пројекта, а све у циљу даљег истраживања и продубљивања теме пројекта. У простору треба да буду присутни и видљиви продукти дечијег рада као што су графикони, шеме, модели, макете, мапе, табеле, панои због самог процеса дечијег сазнавања.

С обзиром на природу математике и њену свеприсутност у дечијем окружењу свака просторна целина има потенцијала за развој одређених математичких садржаја. Просторна целина за конструисање опремљена је конструкторским елементима од различитих материјала и другим елементима за изградњу и конструисање као што су канап, шрафови,

спојнице и сл. Погодна је за развијање појма скупа, броја, класификацију, серијацију, упоређивање скупова, непосредно и посредно упоређивање и мерење величина (дужину, висину, дубину), упознавање са геометријским облицима и фигурама у равни, просторне односе, графичко представљање података путем пиктограма, критичко и креативно мишљење кроз планирање и преиспитивање. Целина за визуелно изражавање опремљена је средствима и материјалима којима се деци омогућава визуелно истраживање и представљање кроз цртање, моделовање, обликовање, отискивање,...Поред свега набројаног за претходну целину у овој целини се може развијати, откривати, упознавати и испробавати посредно и непосредно мерење, конзервација масе, тешко-лако, графичко престављање података, симетрија, прављење и разумевање шема и образаца,...У сензорној просторној целини која се може опремити и кадицом са сипким материјама може се развијати, између осталог, појам, конзервација и мерење запремине. У литерарној просторној целини, између осталог, кроз анализу и илустрације прича и песама могу се развијати временски односи и одреднице као и логички следе догађаја. Просторна целина за симболичку игру погодна је развијање појма мерења масе, запремине и новца као мере вредности, планирање, представљање података кроз имитативне игре као што су продавница, пијаца, прослава рођендана и сл. Садржај готово сваке просторне целине неисцрпан је извор математичких садржаја, али је битна и осетљивост и компетентност васпитача да препозна прилике и ситуације за развијање математичких садржаја и оспособљавање деце за критичко и креативно промишљање и решавање проблема. Истраживање анкетирањем васпитача (Филиповић и Павловић Рајковић, 2025) је показало да деца најчешће користе просторну целину за конструисање за развијање садржаја у вези са скуповима, а ту се мисли на класификацију, серијацију, 1-1 упоређивање скупова. Васпитачи сматрају да је опремљеност простора битна за развој ових садржаја, али да простор није у потпуности опремљен специјализованим дидактичким средствима и да за развијање садржаја у вези са скуповима најчешће користе предмете свакодневне употребе чиме показују да су математика и математички садржају свуда у дечијем окружењу и да васпитачи користе и свакодневне предмете и ситуације.

Васпитач не само да опрема простор већ и даје значење одређеним предметима и прави проблемске ситуације са циљем откривања и истраживања порекла, начина рада, употребе предмета (на пример, начин рада и употребе сата, ваге, мерење дужине тепиха, прављење списка обавеза или активности, прављење плана за набавку средстава за будући пројекат,...). Васпитач, такође, посредује између деце и простора и

моделовањем математичког мишљења својим поступцима. Према Ћебић (2009) неки од поступака моделовања васпитача су: по одређеном принципу одлагање материјала и средстава, уношење промена и уређење простора, коришћење и израда средстава пред и са децом (прављење модела геометријских тела, изрезивање бројева, прављење мапе, паноа, табела), примена математичких поступака пред децом у свакодневним ситуацијама (пребројавање наглас, колико још тањира трееба донети, употреба табеле са цртицама да се забележе резултати игре, коме недостаје пар, да ли је више столица или деце...), спонтана употреба математичке терминологије, стварање и употреба различитих облика симболичког представљања (говор, гест, математички симболи, тебеле, пиктограми), записивање математичких идеја (прозивник, графикон, календар дежурстава, списак за набавку).

Закључак

Деца уче повезујући нова знања са својим претходним искуствима и доживљајима. Уче кроз искуства стечена у вртићу и изван њега, кроз активно експериментисање са различитим материјалима. Деца уче најбоље када активно учествују у процесу учења, користећи своја чула, тело, покрете и доживљаје (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017).

Програмски садржаји предшколске математике управо проистичу из дететовог непосредног окружења. Из природних скупова које свакодневно сусреће, дете најпре манипулацијом развија класификацију и серијацију, упоређујући скупове 1-1 придруживањем развија појмове мање, више, мање за, више за и припрема се за развијање појма броја као заједничког својства свих једнакобројних скупова. Просторне релације и величине, такође су наочиглед и деце и васпитача. Играчка је високо, лопта је испод стола, коса је дугачка,... Предмети које користе су одређеног геометријског облика, за игре које играју користе логичке блокове и конструкторе, бележе резултате и планове разним симболичким записима и графичким приказима, мере, упоређују, уочавају обрасце и решавају проблеме. У оваквим приликама, васпитач треба да буде термилошки тачан при употреби математичких појмова и знања и да их притом нагласи. Упознавањем непосредне околине дете развија логичке операције и мисаоне структуре неопходне за развијање математичких појмова и логичког размишљања. На тај начин деца уочавају и сврсисходност оваквих знања тј. уче из ситуација које су им смислене. Развијањем математичких сазнања развијају се код детета и битне карактерне особине као што су упорност, истрајност, дисциплина,

педантност, систематичност, толерантност, самокритичност, подиже самопоуздање и учи се тимском раду.

Литература

Бауцал, А. (ур.) (2012). *Стандарди за рани развој и учење деце раних узраста у Србији*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета и UNICEF.

Егерић, М. (2009). *Методика развијања почетних математичких појмова*, Јагодина: Педагошки факултет.

Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић, Д. (2022). *Водич за развијање теме/пројекта са децом*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Крњаја, Ж., Павловић-Бренеселовић, Д. (2017). *Каледоскоп: Пројектни приступ учењу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију

Павловић Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж., Бацковић, С. (2022). *Водич за уређење простора у дечијем вртићу*, Београд: МПНТР.

Павловић Рајковић, Г. (2023). Прикупљање, организовање и представљање података у предшколском узрасту. *Зборник радова са 17. конференције „Васпитач у 21. веку“: Професионалне улоге васпитача у контексту нове концепције предшколског програма, бр. 21*, стр. 165-174. Алексинац: Академија васпитачко-медицинских струковних студија.

Прентовић, Р., Прентовић, Б. (2011). *Методика развијања почетних математичких појмова*. Нови Сад: Дидакта.

Ћебић, М. (2009). *Почетно математичко образовање предшколске деце*. Београд: Учитељски факултет.

Филиповић, К., Павловић Рајковић Г. (2025): Методички приступи садржајима у вези са скуповима у предшколском узрасту. *Зборник радова са 19. конференције „Васпитач у 21. веку: „Развој вредности у области предшколског васпитања и образовања”, бр. 23*, Алексинац: Академија васпитачко-медицинских струковних студија

Шимић, Г. (1998). *Методика развијања математичких појмова*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.

Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања (2018). Службени гласник Републике Србије-Просветни Гласник, бр. 16.

Gorica Pavlovic Rajkovic

KINDERGARTEN SPACE IN FUNCTION OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE AT PRESCHOOL AGE

Summary

The paper discusses the importance and role of the kindergarten space in the development of logical-mathematical knowledge in preschool children, as well as the importance of equipping the entire kindergarten space with various didactic tools and materials.

Милена П. Ђорђевић
Душица З. Ђукић Бодловић
ОШ „Војвода Мишић“
Београд

821.163.41.09-93-25 Крстић Љ.
373..2.091.33

МЕТОДИЧКА ОБРАДА ДРАМСКОГ ТЕКСТА „КАД ПРОЛЕЋЕ ДОЋЕ“ ЉИЉАНЕ КРСТИЋ

Апстракт: У фокусу овог рада је драмска литература за децу која се чита и учи у основношколском узрасту. Драмски текст је веома погодан и вишеструко користан у раду са ученицима свих узраста, пре свега, због чињенице да најдиректније интерпретира и представља стварни свет, зато је деци близак и пријемчив, да се читањем или гледањем у извођењу на сцени стиче илузија стварних догађаја у конкретизованом времену и простору. Поред тога, дијалог драмског текста најсличнији је свакодневном говору који ученици треба да увежбавају у међусобној комуникацији. Оно што посебно истичемо јесте повезаност са сазнањима да савремени ђаци, чак и они у основним школама, превише времена проводе на друштвеним мрежама, далеко су од разговора са вршњацима, још више са одраслима. У овом раду се задржавамо на драмском тексту Љиљане Крстић „Кад пролеће дође“. Текст се обрађује у четвртном разреду основне школе у делу Школске лектире.

Кључне речи: Драмски текст, „Кад пролеће дође“, Љиљана Крстић, методичка обрада.

Увод

Читање драмских текстова је вишеструко битно за децу основношколског узраста. Најпре, ученици лакше схватају садржину текста, усавршавају свој говор у сваком погледу, посебно у развијању њихове комуникационе стране. Обрађајући се једни другима, упражњавајући дијалогску форму изражавања, уче како да саслушају саговорника, када да почну са својим говорним изражавањем, уче се неком виду парламентаризма, пажња им се појачава, воде рачуна о ономе шта ће сами рећи, али и шта ће казати њихов глумачки партнер и сл. Затим, кроз игру одређене животне околности и ситуације, превазилазе страх и трему, социјализују се. Такође, дијалогско казивање, присутно у било ком књижевном роду, најближе је природном облику говорног испољавања, отуда проистиче његова значајна прикладност у наставној методичкој обради.

Нажалост, говорна интеракција код наших савремених ученика сведена је на минимум, па је неопходно драмске текстове обрађивати у

настави, пре свега на часовима предмета Српски језик, с обзиром на то да је дијалогска форма изражавања, због природе предмета, ту највише присутна. Свакако, и код других наставних предмета има места за дијалогски говорни израз и за дијалогску методу рада. Говорна интеракција између драмских улога упућује на размену емоција, утисака, мишљења и сл. То побуђује код деце потребу да и сама разговарају, да увежбавају говорне размене и развијају фокус на саговорника, његов говор и др.

Неопходност обраде драмског текста методом драматизације

За ситуацију недовољне говорне размене међу ученицима највише окривљујемо интернет, односно све друштвене мреже које су доступне деци од њиховог раношколског узраста. Научници из различитих области сагледавају све опасности савремених технологија, од емоционалног, менталног и физичког развоја, социјалног момента који се не реализује, већ се своди на изолацију и усамљеност, немогућности успостављања говорне интеракције, до појаве зависности и сл. Савремена технологија има и многе предности, посебно када се организовано и конструктивно примењује у наставној пракси.

Поборници смо идеје да се драмски метод што више користи у настави, с обзиром на то да више од свих метода у наставној пракси упућује вршњаке да међусобно сарађују, о чему наводима запажања различитих аутора:

„Метод сценске комуникације има интегративни и интерактивни карактер. Најуспешније се примењује у раду са децом нижих разреда основне школе и помаже им да боље разумеју сваку врсту градива које се учи у школи и да стваралачки надограде знање“ (Кошничар, 2002: 85-86). Овај метод заснива се на позицији опонашања где деца кроз игру представљају животне ситуације. Коришћење у настави овог метода подстиче активност ученика, побуђује креативност и маштовитост, повољно утиче на стицање самопуздања, затим, ученици се ослобађају клишеа, социјализују се, омогућава им се да се емотивно изразе:

„Дјеца на лаган, сликовит и прихватљив начин уз приказе и вјежбе упознају основе природе и друштва, матерњи језик, једноставне математичке појмове, гласовни и тјелесни одгој. Педагошки се користи и сценска експресија кроз играчке или с анимацијом лутака“ (Николић, 1990: 180).

Драмски текст је примарно написан за извођење, па би оглушивање од те намере било, на неки начин, скрнављење основне интенције овог књижевног рода, али и ауторског стваралаштва. Мислимо да исто важи и

за његову обраду на часовима Српског језика или којег другог предмета. О недовољној примењивости драмског метода у читанкама за основне школе сазнајемо из овог истраживања: „...драмски метод у уџбеницима није у довољној мери у самом садржају датих уџбеника за овај предмет нити додацима након књижевних текстова, док резултати истраживања показују да ученици и те како позитивно реагују на примену драмског метода, као и остваривање васпитних циљева применом истог метода“ (Сарачевић, 2023: 289).

Један метод у обради не значи много, па се ради целовитијег доживљавања и разумевања текста мора комбиновати са другим методама. Тада можемо говорити о плурализму метода и њиховој међусобној компатибилности:

„Принцип методске адекватности штити наставу од еклектичких интерпретација и упућује на дијалектичко и инвентивно тумачење књижевног дела. Он захтева да свако вредновање буде доказано уметничким чињеницама и претпоставља књижевно дело као стваралачку праксу која једино може да верификује научност и исправност примењених поступака и изречених судова“ (Николић, 1992: 119). Принцип методске адекватности и усклађености са текстом који се обрађује јесте предуслов за квалитетно и целокупно сагледавање књижевног текста.

Методичка обрада драмског текста „Кад пролеће дође“ Љиљане Крстић за четврти разред основне школе

У Правилнику о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања из предмета Српски језик, у делу који се односи на књижевност, у оквиру сегмента ШКОЛСКА ЛЕКТИРА, уочавамо диспропорцију текстова кад је у питању поезија, проза и драма. Убедљиво је најмање текстова из драмског стваралаштва за децу, само три, а по дванаест текстова су поетског и прозног карактера. Овде наводимо сва три заступљена драмска дела: Гвидо Тартаља: *Подела улога*, Љиљана Крстић: *Кад пролеће дође* и Дејан Алексић: *Слава*. Кад је у питању ДОМАЋА ЛЕКТИРА обрађује се укупно шест текстова, а само један је драмски – *Пепељуга* Александра Поповића.

ДОПУНСКИ ИЗБОР се односи на списак поетских, прозних и драмских дела када се по сопсвеном избору бирају три. Од књига које се односе на драмске текстове присутна је само једна, то је: Избор драмских текстова за децу. Књигу је приредила група аутора.

Као предложак, извор за нашу методичку обраду послужиће нам читанка за четврти разред ауторке Маје Димитријевић: Читанка 4, Српски

језик за четврти разред основне школе, прво издање, Београд: Вулкан знање, 2020. Ова Читанка је конципирана према тематским целинама: „Довиђења на неком пропланку“; „У помоћ позови своје мудре претке“; „Записи из породичне свеске“; „Љубав чека, пожурите, где сте“; „Пријатеља кол'ко хоћеш“. Такође, у раду ће једним делом бити коришћена и Читанка 4, Српски језик за четврти разред основне школе, прво издање, Београд: Едука, 2021, коју су саставиле Мања Јовић и Нада Тодоровић.

Драмски текст који смо одабрали за методичку обраду „Кад пролеће дође“ Љиљане Крстић налази се у претпоследњем сегменту Читанке 4, „Љубав чека, пожурите, где сте“. Иза текста су понуђена питања као позив на разговор о прочитаном тексту, дата је и могућност да ученици ликовним путем искажу свој доживљај пролећа, када се позивају на стварање и цртање пролећног пејзажа у коме би најрадије боравили.

Додајемо да се у овој Читанци налази још један текст књижевнице Љиљане Крстић. Ради се о одломку из прозне књиге „Мали закон“ (стр. 163). Одломак је састављен од дијалога, па би је погодан за драматизацију и обраду драмским методом. Овакви текстови на неки начин надомешћују недостатак правих драмских текстова за ученике основношколског узраста. У методичкој обради најбоље је применити текстовни, дијалошки и драмски метод.⁸

У кратком драмском тексту Љиљане Крстић тематизује се боравак ученика у школи, па се за место драмске радње одређује учioniца у време школског часа Српског језика, а носиоци радње су ученици и њихова наставница овог предмета. Занимљива је чињеница да је мало текстова у нашој драмској књижевности у којима се радња одвија у окружењу које је ученицима најпознатије, у коме највише бораве са својим вршњацима. Можемо да напоменемо једночинку Душка Радовића „Тужибаба“ у којој се такође радња одвија у учioniци, актери радње су ученици, Тужибаба, његов друг Поповић и њихова учитељица. У поднаслову књиге Тужибаба и још девет једночнки стоји да се ради о кратким сценама за децје приредбе. Свакако, текстови у књизи Душана Радовића су погодни за школске приредбе, као уосталом и остали драмски текстови примерени ученицима основношколског узраста. Квалитетна је и добра замисао да се овај текст уврсти у Програм наставе и учења из предмета Српски језик за

⁸ У прилог горе наведеном мишљењу наводимо рад: „Могућности модификовања романа за децу у пројектном приступу настави“ Ружице Д. Јовановић и Сање Р. Ђоковић, које виде могућност да се изврши модификовање романа *Орлови рано лете*, где у пројектном приступу настави, предлажу и у прилогу приказују драматизацију одломка из овог романа (2023: 256).

први разред основне школе. Тако се успоставља међуразредни принцип континуитета у наставној пракси предмета Српски језик.

Такође, ученицима су особености драмског текста познате делом још од првог разреда. У сва четири разреда обрађује се до три драмска текста из домена Школске лектире, па се и у теоријском смислу успоставља перманентност у усвајању градива из ове области.

Драмски текст Љиљане Крстић расте кроз две драмске ситуације које се рачвају у две мотивске структуре које се повезују и срастају у јединствену текстовну целину. Прву бисмо окарактерисали и именовали на следећи начин: „Долази пролеће“, а другу „У пролеће све се буди...“ Прва целина је у вези са доласком пролећа, а друга наговештава рађање симпатије и наклоности деचाка према својој одељењској другарици...

У Уводном делу часа ученици се могу кратко подсетити, уз помоћ питања учитеља/ице⁹, како изгледа драмски текст, шта он садржи, које су његове основне одлике.

Потом треба извршити емоционално-интелектуалну припрему у вези са драмским текстом који ће се тумачити. У делу мотивације подсетити ученике на пролеће и основне карактеристике тог годишњег доба када се врши корелација са предметом Познавање природе и друштва. Очекује се да ће ученици казати шта их радује кад дође пролеће, шта за њих значи ово годишње доба, како се природа изнова рађа и сл. Напомињемо да се уместо корелације може остварити интегративна настава коју је најједноставније реализовати управо на разредном основношколском узрасту. Како интегративна наставна пракса подразумева да се повежу два и више предмета који третирају исту тему, у вишим разредима то реализују два или више наставника, а у разредној настави то ради само учитељ/ица. Наравно, због обимности, интегративна настава ће трајати два школска часа.

У Главном делу часа најављује се наставна јединица за обраду са записивањем на табли наслова драмског текста и имена његове ауторке о којој ће ученици сазнати основне податке, уз напомену да ће се са овом књижевницом још једном сусрести, с обзиром да се у њиховим читанкама налази још један њен занимљив текст. Напомињемо да се испред текста једночинке „Кад пролеће дође“ у Читанци издавача Едука налази кратак текст о ауторки са њеном фотографијом и препоруком ученицима: „У

⁹ У стручној терминологији постоји и израз наставник разредне наставе; у једночинки књижевнице Крстић један од ликова је наставница, те ћемо у анализи драмског текста користити тај израз. У основном тексту рада употребљавмо реч учитељ/ица, с обзиром да је у традицији и у нашој језичкој култури то уобичајено. Ради политичке коректности користимо именице за означавање професије оба пола.

библиотеци потражи њену књигу *Забрањено за одрасле и уживај у читању*“ (стр. 78).

Потом треба изражајно прочитати текст једночинке „Кад дође пролеће“ са обавезном психолошком паузом од неколико секунди да ђаци среде своје утиске. Након тога може се препоручити тихо читање текста од стране ученика са радним налогом да се подвуку непознате речи, или нешто што им није јасно у тексту и шта им се највише свиђа (активно читање). Затим би уследио разговор о тексту, односно његова анализа. Да би се текст драмски уприличио, било да се ради о његовом сценском читању, импровизацији или глуми, као уосталом и сваки други текст, и драмски се мора доживети, разумети и на крају прихватити.

Кад су у питању непознате и мање познате речи, оне се не тумаче изван контекста, већ се мора прочитати цела реченица у којој се она налази, да би се тек потом прешло на њено објашњење. Непозната реч се такође записује и уз њу њено објашњење. На основу увида у читанке неколиких издавача, закључили смо да је само издавач Едука понудио објашњење две непознате речи, колико их иначе има у тексту: „Буника – отровна зељаста биљка; израз „јести бунике“ односи се на необично, шашаво или неразумно понашање“ (стр.79). „Развигор – ветар који почиње да дува у пролеће“ (стр. 80). На овом ученичком узрасту веома је битно проширивање лексичког фонда који се најбоље остварије уз читање књижевних дела и скретање пажње да се не прелази олако преко нових речи, како због самог разумевања текста, тако и ради усвајања нових речи.

У разговору са ученицима (дијалошки метод) наставница у драмском тексту пита ученике шта је дужност редара, али добија необичан одговор, много лепши него што би се очекивало у одговору свакодневне школске комуникације. Ученици ће запазити тај одговор и неко од њих ће гласно прочитати:

„Све је у реду. Отварао сам прозоре, отерао прашину, залио сам шапате и убрао чекање. Избрисао сам трему, разведрио сам Миланово тужно лице. Покупио сам бачене речи и пронашао један изгубљен осмех“ (стр. 116).

Ученици ће упоредити уобичајене одговоре, односно задатке редара са овим које каже дечак Звездан и уочиће да су одговори ученика из драмског текста лепши, необичнији, да им се више свиђају и сл.

На табли наставница примећује један запис у коме се доводе у везу Влада и Маја, али дечак није дошао у школу, па наставница не жели да започне контролни задатак док он не дође, она зна истину коју друга деца наслућују, што се види из њихових одговора:

„Кад пролеће дође неко се заљуби у плаве увојке...” (стр. 116); „Кад пролеће дође, неко кришом пише на цедуљи и црта велико срце...” (исто: 116); „Кад пролеће дође, неки дечаци грицкају бунике...” (исто: 116).

У духу својих ученика говори и наставница, или су пак ученици лепо изражавање, готово песничко, усвојили од ње и читајући књиге. За таблу која није обрисана она каже да плаче и пита ученике како да не чују тај плач: „Плаче, јер жели да буде чиста на почетку часа. А сунђер је био лењ и није је избрисао. Преспавао је велики одмор“ (стр. 116). Ученици примећују да наставница не окривљује редара, али му указује на његове дужности путем персонификовања школске табле и сунђера, од којих прва плаче, а сунђер је лењ. Такође, наставница на столу види цедуљицу из које се сазнаје ко је и коме упутио.

На помен контролног задатка, ученици имају спреман одговор који нуде наставници са предлогом да се придржавају новог распореда који су они сами осмислили. Њихова наставница је изненађена предлогом својих ученика, али не одбацује тај предлог, већ изражава знатижељу за њега, чиме се на непосредан начин показује да и они треба да буду радознали, да саслушају нове предлоге и сл.

„Какав пролећни распоред часова? О чему ви то причате? Први пут чујем за тако нешто. Баш ме занима како изгледа“ (стр. 116).

Такође, наставница на тај начин показује да уважава своје ученике, да цени њихово мишљење, показује да и она нешто први пут чује, односно да и поред тога што је одрасла и што им предаје, и што зна више од њих, ипак не зна све, шаљући им, на спонтан начин, поруку да нико не зна све, да човек увек нешто ново може научити, да је учење трајан процес, само се облици учења мењају.

Наставница пажљиво слуша предлог новог распореда својих ученика:

„АНА: Понедељак: први час – рађање ветра, други час – бојење неба у плаво, трећи час – тражење прве љубичице.

САЊА: Уторак, први час – уписивање птичје песме у нотну свеску, други час – брање росе, трећи час – сликање сунчевим зрацима.

МИША: Среда: излет у природу, трчање по трави, брање мириса, трчање, трчање, све до мрака.

ЗВЕЗДАН: Четвртак и петак: школа у природи, дружење са лептирима, осмехивање сунцу, пресовање зовиног цвета“ (стр. 117).

Овим сегментом отвара се још једна важна тема, однос деце према природи и жеља да буду њен део, да слободно трче, да буду тамо целе седмице, да се друже, да то буде школа у природи. Лепо изражавање и маштовито осмишљавање реченица показују да се може говорити на

богатији, лепши и пријемчивији начин. У разговору са ученицима при анализи овог одломка, они се подстичу да и сами, као и ови ученици представљени у драмском тексту, бирају лепе речи, да састављају целовите реченице, да их јасно изговарају.

Други тематски сегмент ове једночине „Кад пролеће дође“ је рађање наклоности дечака Владе према другарици Маји. Заједнички тематски оквир ова два драмска сегмента је буђење природе и буђење емоција. Наставница показује разумевање за дечака који је закаснио на час, али му и ставља до знања да није лепо лагати и измишљати изговоре, да је главни разлог кашњења то што је у Јужном парку чекао другарицу Мају. Али, како она није добила цедуљицу, чекање је било узалудно.

У овом драмском тексту видимо да су потребне две клупе, где једни иза других седе ученици. У вези са тим, правимо малу дигресију, будући да сматрамо, као и многи други, да овакав распоред седења не доприноси непосредности у комуникацији која нам је све више потребна међу нашим ученицима заокупљеним мрежама, односно телефонима, над којима погнути и задубљени зуре непримерено дуго за њихов узраст:

„Клупе, на пример, треба у учионици поређати у полукруг, слично енглеском парламенту, како би се ученици гледали у очи. Уз то, на часу дозволити спонтано и опуштено понашање, у фази припремања говора дозволити и жаморење, договарање. Узбудљив је чин стваралаштво, не може се догађати у атмосфери укочености и мртве тишине“ (Маринковић, 1994: 10).

Са садржином драмског текста ученици су се упознали два пута, кроз гласно и изражајно читање учитеља/ице и тихим активним читањем, потом најзанимљивији делови су прочитани у анализи текста, те се може прећи на његово драмско извођење. Учитељ/ица позива ученике да „оживе“ текст, да одглуме и тако направе малу представу.

Ученици четвртог разреда већ знају, на основу сазнавања у претходним разредима, да се не чита текст у заградама – дидаскалијама, већ само оно што лик изговара. Прелази се затим самостални и стваралачи рад. Како се радња једночинке одвија у учионици, она се и изводи у учионици без посебног сценског мењања. Било би занимљиво да у подели улога наставница глуми себе, да неколико ученика добије улоге, а да остали буду публика. Ученици могу имати читанке испред себе као подсетник. Учитељ/ица их охрабрује да није страшно заборавити неки део текст, да се то догађа и глумцима у позоришту.

После извођења представе, као у правом позоришту, публика аплаудира. Води се кратак разговор о изведеној представи и ученици

казују своје утиске и кратка запажања. За домаћи задатак ученици ће написати састав: Мој пролећни распоред за викенд.

Закључак

Може се на крају овог рада закључити да је мало драмских текстова у школској, домаћој и изборној лектири, и то из простог разлога – мало књижевника који пишу драмске уметничке текстове за децу. Састављачи програма су водили рачуна о томе, бирали су уметничке текстове квалитетних драмских структура, примерених свакој узрасној групи, као и да се равномерно, макар по три драмска текста обрађују у сваком разреду.

Како смо и истакли у раду, наводећи и закључке методичара и других стручњака да је драмски текст у коме се највише негује дијалошка форма изражавања, неопходан у ово време, више него у претходним годинама када није било савремених мрежа и уређаја које деца користе претерано.

Изнели смо и став да се драмски текст најбоље проучавати драмским методичким поступком, с обзиром да су такав приступ и обрада усклађени са структуром таквих текстова и с обзиром да се они и пишу превасходно за извођење. По принципу плурализма методских обрада, осим драмског метода, користи се текстовни метод, дијалошки и др.

Констатовали смо да би интегративни приступ, међупредметно повезивање, такође, био пожељан у методичкој обради, с обзиром на то да у разредној настави постоји највише могућности за такву наставну праксу. Тада се обрада обавља у току два школска часа уз интегрисање наставе неколико предмета. Српски језик се повезује са предметима Познавање природе и друшта, Ликовна култура, Музичка култура и сл. Комбинације се остварују по методичким, тематским и предметним погодностима које одређује наставник/ица разредне наставе, односно учитељ/ица.

Литература и извори

Маја Димитријевић. (2020). Читанка 4, Српски језик за четврти разред основне школе, прво издање, Београд: Вулкан знање.

Мања Јовић, Нада Тодоровић. (2021). Читанка 4, Српски језик за четврти разред основне школе, прво издање, Београд: Едука.

Група аутора. Речник српског језика, Измењено и поправљено издање, Нови Сад: Матица српска, 2011.

Ђуричковић, Б. Милутин. „Савремени токови науке о књижевности за децу и младе“, Наука и свет, зборник, Ниш, 2013.

Јовановић, Д. Ружица и Сања Р. Ђоковић: „Могућности модификовања романа за децу у пројектном приступу настави“, Годишњак института за деју књижевност, год. ИИИ, бр. 3, Београд, 2023, стр. 247-260.

Кљаић, Наташа. „'Све-на-клик' дете и његове књиге“, Детињство, бр. 1, 2011, стр. 82-88.

Кошничар, Софија. Сценска уметност – учење кроз сценску игру. Нови Сад: ИТП Змај, 2002.

Крстић, Љиљана. Мали закон, Ниш: Нишки културни центар, 2019.

Маринковић, Симеон. „Настава говорне културе“, Школски час српског језика и књижевности, бр. 3, Београд, 1994.

Марјановић, Воја. „Дечји читалац између књиге и медија“, Детињство, бр. 1, 2009, стр. 20-24.

Милатовић, Вук. Методика наставе српског језика и књижевности, Београд: ЗУНС, 2005.

Милинковић, Миомир. Књижевност за децу и младе – Поетика, Ужице: Учитељски факултет, 2012.

Николић, Милија. Методика наставе српског језика и књижевности, друго издање, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства, 1992.

Николић, Станиша. Свијет дјечије психе, Загреб: Просвијета, 1990.

Радикић, Василије. „Књига и књижевност за децу у 'постгугтенберговској ери'“, Детињство, бр. 3, 2009, стр.17-20.

Радовић, Душан. Тужибаба и још девет једночинки, Београд: Младо покољење, 1965.

Сарачевић З. Емина. „Драмски метод у читанкама за основне школе“, Годишњак Института за деју књижевност, бр. 3, Београд, 2023, стр. 288-299.

Цветковић, Томислав. Методика наставе српског језика и књижевности (Корак по корак), Сомбор: Учитељски факултет, 2003.

**Milena P. Djordjevic
Dušica Z. Djukić Bodlovic**

**METHODICAL PROCESSING OF THE DRAMA TEXT
„WHEN SPRING COMES“ BY LJILJANA KRSTIĆ**

Summary

The focus of this paper is dramatic literature for children that is read and studied at primary school age. A dramatic text is very suitable and useful in many ways when working with students of all ages, primarily due to the fact that it most directly interprets and represents the real world, that is why it is close and receptive to children, that by reading it or watching it performed on stage, one gets the illusion of real events in concretized time and space. In addition, the dialogue of the dramatic text is the most similar to the everyday speech that students should practice in mutual communication. What we particularly emphasize is the connection with the findings that modern students, even those in elementary schools, spend too much time on social networks, are far from speaking with their peers, even more so with adults. In this paper, we dwell on the dramatic text of Ljiljana Krstić, „Кад пролеће дође“. The text is processed in the fourth grade of elementary school in the part of School reading.

Милутин Б. Ђуричковић
Институт за децју књижевност
Београд

821.163.41-93"2023/2025"

КЊИГЕ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ

Анстракт: У овом раду биће речи о појединим књигама поезије и прозе за децу и младе наших савремених писаца, које су објављене у протекле две године и које су несумњиво оправдале поверење читалаца и књижевне критике. Ради се, заправо, о остварењима Ранка Павловића, Александра Чотрића, Мирјане Стакић, Маје Цветковић Сотиров, Маја Даниловића, Жељане Радојичић Лукић, Гордане Жеж Лазић, Десанке Даутовић и Александра Коцића.

Кључне речи: поезија, проза, деца, поетика, језик, стил.

Ранко Павловић: „Три казаљке зидног сата“ (2024)

Најновије песничко остварење за децу Ранка Павловића, у заједничком издању бањалучке Арт сцене и београдског Института за децју књижевност, у жанровском смислу може се условно одредити као поема, која у својој занимљивој и оригиналној епско-лирској експликацији тематизује живот и рад три казаљке зидног сата, а све то кроз суптилну персонификацију и благе едукативно-игриве садржаје. Хибридни жанровски карактер ове поеме унеколико се подудара са сликовницом, јер су у овом случају њихове типолошке границе и дистинктивна обележја релативна и прилично прозирна. Заснивајући се на другачијим очекивањима и хуморном ефекту, Павловићева певанија показује сву пуноћу и јединство свог семантичког опсега, обогаченог разним стилским фигурама, складним катренима и мелодијама.

„Три казаљке зидног сата“ су заправо антропоморфни ликови међусобно различити и супротстављени на одређени начин, али који у маштовитој и симболичној инфантилизацији проблематизују својеврсну и миметичну слику света. Ова „наративна песма или наратија у стиху“ има хронолошку и узрочно-последичну сижејну организацију, упризорену догађајност, слојевиту фабулу и динамичке песничке слике, које се међусобно преплићу и подударају, чинећи на тај начин складну мисаону и уметничку целину.

Прихватајући обележја модернизма у обраћању деци и младима, односно залажући се за радовићевска поетичка начела (игра, хумор, машта, нонсенс, пародија, апсурд), Павловић приказује фигуративне и пустоловне догађаје антропоморфизованих јунака при чему дужина текста

није једина и инхерентна категорија за жанровску класификацију поеме. Изложени сваковрсним поступцима етичке и психолошке карактеризације, поменути актери представљени су наизменично, у уједначеним и вешто римованим катренима, односно у дијалозима који прате целокупну радњу и збивање. Без обзира на жанровску корелацију и обликотворна преплитања (поема, сликовница, песма), ово невелико али свакако драгоцено песничко дело Ранка Павловића говори о његовој непосусталој стваралачкој агилности и живом присуству у токовима савремене књижевне продукције за децу и младе.

Додатну уметничку и естетску вредност дела чине и успеле илустрације Лазара Родића, које на адекватан начин прате песникову основну намеру и стваралачку мисао.

Александар Чотрић: „Хеј, замисли“ (2024)

Стваралачку опредељеност и посвећеност књижевности за децу и младе, Александар Чотрић, наш водећи афористичар, сатиричар и антологичар, потврђује и овом књигом песама која је у идејно-тематском погледу подељена на неколико целина: љубав, школа, породица, животиње, природа, култура и разно. То су, заправо, незаобилазне теме и мотиви у литератури за децу и младе, којима Чотрић приступа са знатно другачијег аспекта, а то је, пре свега, игра, маштовитост, посебан смисао за хумор и неочекивани мисаони преокрети пуни забаве, смеха и ведрине. Брига о организационом реду и тематској класификацији песама указује, пре свега, на песникову озбиљност и одговорност према стваралачком чину за децу, који у овом случају није узгредан и успутан већ је врло континуиран и систематичан.

Придржавајући се углавном поетичких начела Душана Радовића, која су иначе означила и донела значајну промену у обраћању деци у односу на традиционалистички приступ, Чотрићева поезија на најбољи могући начин сублимира искуства, дomete и естетику савремене поезије за младе остварене разнородним песничким поступцима (ефикасне риме, променљива силабика, драмски обрти, нонсенс и парадокс). Многе од ових песама већ су угледале светлост дана на страницама „Политике за децу“, као и у многим другим часописима и листовима за младе, што довољно говори о ауторовој присутности и активном учешћу на књижевној сцени. Збирку „Хеј, замисли“ објавила је „Пчелица издаваштво“ из Чачка.

Чотрићево доживљавање детињства засновано је првенствено на онеобичавању и преокретању слике света (*План је добар, али / Има једну*

ману. / *Како снег да падне / У јунскоме дану?!),* чиме се изазивају нарочити осећаји зачудности, алогичности и радозналости у дечијој наивној перцепцији. Духовито и асоцијативно поигравање са дечијим мишљењем повезано је са антропоморфизацијом предмета и појава (*Страни језици, Ветар дува*), што додатно обогаћује разиграност маште и фантазије. Концепт наивне и хумористичке песме је доминантан, те као такав представља битну стилску и поетичку одредницу Чотрићеве поезије за децу и младе.

Мирјана Стакић: „Азбуконетке“ (2024)

Будући да потичу из усмене традиције и фолклора, загонетке су одувек привлачиле пажњу деце и младих како по свом садржају и фигуративности тако и по захтевима за њихово решење, које изискује оштроумност, мисаону виспреност и асоцијативност. Полазећи од ових стваралачких претпоставки, песникиња и универзитетски професор Мирјана Стакић исписује драгоцену ниску загонетака у стиху распоређених по азбучном редоследу од А до Ш. У уводној напомени она се обраћа девојцима и дечацима, указујући при том на специфичност, игривост и сврху писања оваквих лирских творевина намењеним првенствено деци млађег узраста.

Осим песничког (уметничког), ова књига има методичку (стручну) и практичну (образовну) вредност, јер је у идејно-тематском и дидактичком смислу адекватно конципирана, односно осмишљена управо онако како одговара дечијој перцепцији ствари и њиховим когнитивним способностима. То потврђују и завршне стране рукописа, где се налази „Страница за загонетача“, „Решења“ и „Белешка о аутору“. Ове загонетке у стиху објавила је чајетинска библиотека „Љубиша Р. Ђенић“.

Сублимација књижевног и научно-стручног у делу Мирјане Стакић још једном је дошла до свог пуног изражаја, што показују и ове загонетке у стиху, које су писане са пуно љубави, пажње и одговорности. Овакве књиге је заиста тешко писати и због тога су веома ретке у нашој науци и књижевности. Зачикавање и подстицање дечије знатижеље у многome ће бити обогаћено овим издањем, а посебну вредност и квалитет представља могућност интерактивног рада са децом предшколског и школског узраста.

Маја Цветковић Сотиров: Чаробни једрењак“ (2023)

Настављајући препознатљиву поетику интерполирања стварности (у овом случају науке и документарних чињеница) и фикције (бајковита проза), Маја Цветковић Сотиров нуди нову и инвентивну причу о Николи Тесли, али кроз једну другачију призму од оне очекиване и већ виђене. Сукоб добра и зла је поново у етичком разматрању, а као главни протагониста опет се јавља дечак Лука, овога пута са сестром Ланом.

И ово треће издање (Лука Books из Пирота и Институт за децу књижевност из Београда), обogaћено је изванредним илустрацијама у боји Владимира Манчића, чији прилози представљају пун погодак и знатно доприносе укупном уметничком доживљају. Наравно, не треба изоставити ни методички значај, односно (не)наглашену могућност која мале читаоце наводи на даљи истраживачки рад у смислу обogaћивања сазнања о животу и делу Николе Тесле и његових научних достигнућа.

Као инвентиван и врло необичан лик јавља се Вилоид, за кога можемо рећи да је потпуно нов карактер у нашој књижевности за децу и младе, јер је оличење такозваног робота-вилана. Дакле, опет је реч о синтези научног (модерног) и древног (фолклорног), што у великој мери одликује скоро сваку књигу Маје Цветковић Сотиров до сада.

Истовремено, може се говорити и о другој могућности која се тиче креативног и мултидисциплинарног спајања часова српског језика и књижевности са часовима физике (Теслино стваралаштво), историје (светски сајмови, индустријска револуција, брод Кристифора Колумба „Санта Марија“) и сл. Дакле, књига пружа вишеструки дијапазон приступа, читања и проучавања, што малишане свакако неће оставити равнодушним и незаинтересованим. Додатну вредност чине уводне напомене, у којој ауторка даје генезу настанка књиге, као и „Историјски путоказ за лакши ход кроз књигу“, односно Теслин животопис, одабрана литература и читав низ врло корисних фуснота. Нимало случајно, на крају се налази једна од основних порука и поенти ове књиге, а она је садржана у ауторкином обраћању читаоцима:

„Теслин живот и рад је попут свемира. Наставите да истражујете, питате, читате... И не заборавите: Када детињство одрасте, васпитање се претвара у животни пут!“

Слојевита, узбудљива и жанровски хибридна књига о Тесли још једном показује да њена ауторка вешто влада временско-просторним координатама и бајковитом структуром, чији су представници (одрасли, деца, робот-вилан, вила-машина, научници и други) приказани у складу са својим хронотопским и културолошким одређењем, етичким

карактеристикама и свеколиким погледима на живот и свет. Лик Николе Тесле представљен је, такорећи, из другог плана, веома мудро и психолошки нијансирано, са бројним појединостима и детаљима везаним за његов живот и рад, научне изуме и целокупно стваралаштво. Чини се, такође, да ова прича о Николи Тесли и те како потврђује мисао чувеног шпанског редитеља и филмског ствараоца Луиса Буњуела, који је рекао да је „**мистерија основни елемент сваке уметности**“.

Подједнако поучна, занимљива и у литерарно-документарном смислу интригантна, књига о Николи Тесли представља вишеструко користан и значајан издавачки подухват, којим Маја Цветковић Сотиров најављује и још једном потврђује своје озбиљно присуство и улогу у савременој књижевности за децу и младе. Књига је, иначе, преведена на енглески језик и објављена у Сједињеним Америчким Државама (Austin Macauley Publisher), а доступна је и у електронском облику на многим светским сајтовима.

Мајо Даниловић: „Чудесни грашак и друге љубави“ (2024)

Познат и признат као песник за одрасле, Мајо Даниловић, аутор десетине поетских књига и добитник низа значајних награда за богат и разноврстан књижевни опус, оглашава се првом збирком стихова за децу и младе, потврђујући и на тај начин раскош и естетско-уметничке домете свог лирског стваралаштва. Пажљивији пратиоци и познаваоци његове поезије вероватно ће приметити одређену стилско-поетичку и идејно-тематску блискост између његовог поетског обраћања деци и младима и обраћања одраслим читаоцима. Та креативна, а може се рећи генетска и природна сродност, налази се, пре свега, у наративном казивању, у драматуршким преокретима поенте, у низању слободних стихова, у распоређивању строфе, у мелодичности и ритмичности стиха, те напоследку у симболици и језичкој експресивности.

Пуне смеха, ведрине, оптимизма и свега оно што чини свакодневни свет деце и младих, песме Маја Даниловића показују генезу, развојну линију и стваралачко узрастање на пиједестал детињства и његове лепоте, а са друге стране потврђују ауторово несумњиво познавање психологије, етике и сензибилитета младих бића којима се непосредно и суптилно обраћа. Користећи машту, игру, нонсенс и друге структурне поетичке елементе, без којих је незамисливо књижевно дело за децу и младе, Даниловић при том не запоставља одређене педагошке и етичке наративе, које исказује (не)посредно и са жељом да код младих особа пробуди

осећања родољубља, човечности и других моралних вредности („Најлепша планета“).

Ове песме доживљавају се као јединствена и семантички повезана поема, односно као лирска целина која се чита наизуст и са подједнаким интересовањем од првог до последњег наслова. Склон алогичном казивању, необичним досеткама, мисаоним шеретлуцима и језичким каламбурима, песник ствара заводљиве и атрактивне слике, пуне мисаоних обрта, парадоксалних спојева и зачудних исказа („Тећи ће светом врела Африка“, „Када сам био мали“), који ће свакако подстаћи и заинтересовати дечију машту, позивајући је истовремено на интерактиван однос и учешће у поетској игри и дружењу.

Песме су уједначене по свом квалитету и естетском садржају, а доминирају оне са љубавном тематиком, које поседују антићевску сензибилност и лирски артизам, који је по много чему блисак и својствен савременој урбаној генерацији. Због тога се песник („дипломирани сањар“) обраћа деци и младима не само са поштовањем и посебним односом, већ као равноправан саговорник и непосредан учесник многих њихових емотивних, духовних и етичких сазревања, које он поуздано разуме и доживљава на изванредан начин упркос својим годинама.

Овим веома зрелим и успелим издањем Мајо Даниловић се легитимише и потврђује као особен и оригиналан песник за децу и младе, који има и уме шта да им саопшти и прикаже лепоту њиховог света детињства и прве младости. Књигу „Чудесни грашак и друге љубави (за оне који су деца)“ објавио је Институт за децу књижевност, а аутор илустрације је Наташа Нара Радосављевић.

Жељана Радојичић Лукић: „Божићна бајка са мачком Токијем“ (2025)

Препознатљива едиција „Чаробно село“ добило је још једно ново издање, које је идентично са претходнима у језичко-стилском и идејно-тематском погледу. Овога пута је реч о „Божићној бајци са мачком Токијем“ ауторке Жељане Радојичић Лукић и илустраторке Ане Григорјев. Обједињавајући духовно и традиционално са бајковитим и фолклорним, односно лирско са епским, Жељана Радојичић Лукић ствара веома маштовиту, оригиналну и едукативну публикацију за децу углавном млађег узраста, која обрађује несумњиво највећи хришћански празник Божић, његову светковину, духовну лепоту и целокупан значај не само у религиозном већ и у етичком смислу.

Са тог аспекта може се рећи да „Божихна бајка са мачком Токијем“ има вишеструку улогу и когнитивну функцију, јер на непосредан и осмишљен начин приближава деци хришћанске вредности и значење овог празника, који се обележава у кругу породице уз пуно љубави, радости и божанског надахнућа. Целокупном естетско-уметничком доживљају и те како доприносе изванредне илустрације у боји Ане Григорјев, које додатно улепшавају књигу и чине је знатно привлачнијом.

Иако невелика по обиму, али свакако значајна и драгоцену по свом садржају, поруци и квалитету, „Божихна бајка са мачком Токијем“ припада оним издањима која ће деци свакако улепшати бајковити свет детињства, а нарочито прославу божихних празника

Гордана Јеж Лазић: „Како, Вуче, деца уче“ (2024)

Ево једне лепе и необичне књиге, а надасве корисне и поучне за ученике основне школе, коју је написала и осмислила Гордана Јеж Лазић. Прихвативши се нимало лаког и једноставног задатка – да напише стихове и да њиховим читањем децу научи, подстакне на размишљање, креативност и међусобну интеракцију – песникиња заправо остварује двоструку функцију и сврховитост, а то је песма и едукација. Наиме, на крају сваке песме налази се по један задатак, односно напомена или назнака која малог читаоца учи и подсећа на главна граматичка правила, на основне стилске фигуре, на читалачка осећања и перцепцијске доживљаје, као и на још много тога другог што је едукативног и сазнајног карактера. Оваквим методичким приступом песникиња је остварила посебан циљ и намену, нудећи својеврстан дидактичко-едукативни материјал, који ће и те како бити од користи деци, васпитачима, наставницима и родитељима. Осим поетске и уметничке вредности, дакле, ово издање има и ту стручну и когнитивну функцију, што је од посебне важности за свакодневно читање и учење.

Поред тога што се још једном потврдила као добар писац за децу, Гордана Јеж Лазић се потврдила и као и добар методичар, јер зналачки, надахнуто и пажљиво прилази сваком питању који се налази у склопу стихова, а чије значење и језичку поруку треба да открију читаоци. Како би упутила децу на оно што је потребно и основно у поетском тексту, Гордана Јеж Лазић је такве појмове и реченице намерно издвојила, односно обележила великим и болдираним словима или италиком. На тај начин је малим читаоцима олакшан приступ за коначно решење датог проблема и његово уочавање.

Свему овоме треба додати чињеницу да ауторка води своје читаоце не само кроз граматику већ и кроз нашу (Вук Караџић, Лаза Костић, Бранко Ћопић, Мика Антић) и светску књижевност (Пипи Дуга Чарапа, Мајка Храброст), позивајући се при том на разне изворе, лектуру и детаље који су алузивног и асоцијативног карактера. Горданина књига је прави пример и спој лепог и корисног, а данас је то деци и младима и те како потребно. Све у свему, ово издање треба подржати, јер је ретко и јединствено по свом садржају и идејно-тематској концепцији.

Десанка Даутовић: „Свет маште“ (2024)

Иако је познатија као песникиња за одрасле, Десанка Даутовић се одлучила да своје дугогодишње бављење поезијом крунише лириком за децу и младе, посвећујући им прегршт нових, зрелих и надахнутих стихова о разноврсним темама и мотивима.

На самом почетку књиге „Моја машта“ ауторка врло јасно и конкретно, а може се рећи и – програмски, у песми „Весело и срећно дете“ наглашава не само етичку и педагошку потребу да свако дете треба да буде весело и срећно, већ на тај начин открива елементе своје поетике засноване на хедонизму, оптимизму и радости живљења. То су, уједно, неки од основних постулата и садржаја истинске књижевности за децу и младе, јер заговарају духовне и естетичке вредности у детињству и животу сваког детета. Свесна тих чињеница и сазнања, Десанка Даутовић се отворено и недвосмислено залаже за све оно што је детету преко потребно, апострофирајући жељу:

„Ја увек само желим игара пуно
Безбибригу и радовање, мира, игара”.

Та њена жеља је свеопшта и такоређи универзална, јер поприма светске и планетарне обресе, као у песми „Моја планета”, која је, такође, написана у идентичном поетичком кључу и оптимистичком тону, будући да прокламује еколошке и друге вредности неопходне за здрав и нормалан живот деце широм света.

И у осталим песмама, пуним поуке, јасних идеја и моралних савета, истиче се потреба и неопходност да у свакој породици, друштву и земљи треба да влада оно на чему песникиња упорно и свесно инсистира, а то су, пре свега: спокој, ведрина, осмех, нежност, љубав („Много волим”). Истоветну интонацију и животну хармонију са пуно радости, веселја и оптимизма приказује и песма „Ко се чему радује”, у којој се породична атмосфера упоређује са идилом и аркадијским елементима живота. Приметно је, дакле, да у овој поезији нема места за бол, тугу и

разочарање, јер тако нешто није пожељно за свет детињства и срећно одрастање сваког детета.

Песме за децу Десанке Даутовић у већини примера имају своју развијену наравију, драматургију и дескрипцију, која их чини знатно комплекснијим и семантички богатијим, те се са њима веома лако успоставља комуникација и читалачки однос. И кад рима није присутна у појединим строфама, то никако не ремети уметничку вредност и главну поруку песме. Поштујући и примењујући радовићевски партнерски однос према деци, као равноправним саговорницима и учесницима свакодневног битисања, песникиња се и у завршном делу књиге „Осмеси у природи“ обраћа деци у истом и препознатљивом маниру, у коме доминирају игра, веселост и радост, али и љубав према природи, биљкама и животињама („Жаба и пуж“, „Јежић“, „Моје птице“, „Пилићи“) и др.

Ако бисмо у завршници и закључку ових запажања о поезији за децу Десанке Даутовић тражили њен основни етички и поетички мото, онда би то несумњиво била једна од њених порука за свако дете која је садржана у самом наслову песме „Насмеј се срећан“.

Александар Коцић: „Поштовани чика Душко“ (2023)

О томе колики је утицај и углед Душка Радовића, као реформатора савремене српске књижевности за децу, није потребно посебно наглашавати. Тај позитиван и плодотворан утицај, а може се рећи и узор и инспирација, и те како је присутан у новој књизи Александра Коцића (1985), младог и врло даровитог песника, Радовићевог верног следбеника и настављача нонсенсне поезије и поетике уопште. За разлику од прве *Дечје зврчке и заврзламе* (2020) и друге збирке песама *Дете ко дете* (2022), Коцић се овога пута представља малим читаоцима песмама које су настале под непосредним и директним утицајима кратких прича Душка Радовића, које је он на себи својствен начин иновирао, преобликовао и контекстуализовао у ново рухо, дајући им при том нови смисао и посебна значења.

Како и сам наводи у уводној белешци, Коцић је почео да пише песме по угледу на Душка Радовића, који му је био велики узор и подстрек у лирском обраћању деци и младима. Радовић га је „водио за руку и уводио у велики свет поезије“. Овај својеврстан лирски „обрачун“, односно сусрет, или је можда боље рећи нека врста омажа и химне Душку Радовићу написан је управо у његовом поетичком, стилском и семантичком духу, са пуно игре и хумора, ироније и апсурда, нонсенса и маште. То су, иначе, стваралачки елементи које је Радовић својевремено

заговарао, уводећи такозвану „теорију игре“ као посебан и аутентичан песнички свет у нашу литературу за децу и младе.

Користећи Радовићев шалозбилни и хумористички манир, као и свеже, ефикасне и оригиналне риме (*свирали - вибрирали, прасце – ватрогасце, Милка - крокодилка*), Коцић напросто артистички надограђује приче свог песничког узора и на тај начин ствара нове и неочекиване обрте, пуне каламбура, досетке, смеха и ведрине. Заснована искључиво на темељима и поетици модерне радовићевске књижевности за децу и младе, Коцићева певанија преферира игру речи, склоност ка (само)иронији, партнерски однос према деци, као и измишљање необичних, односно несвакидашњих ствари, ситуација и алогичних слика (*Песма о Савалоралиновачком, Песма за Горданин сан, Зашто деца чачкају нос*). Сходно Радовићевој поетици и етичко-естетичком схватању литературе за децу, морализаторство и дидактичност су потпуно изостављени, односно минимизирани до крајњих граница, а слобода игре је видно наглашена и у првом плану.

Овим необичним и веома успелим поетским издањем Коцић је још једном потврдио своје изражајне могућности, потврдивши да је у пуном стваралачком успону и да се од њега убудуће с правом могу очекивати овако зрела и синтетизована остварења за децу и младе.

Литература и извори

Даниловић, Мајо: „Чудесни грашак и друге љубави“. Институт за деčју књижевност, Београд, 2024.

Даутовић, Десанка: „Свет маште“. Центар за културу „Врачар“, Београд, 2024.

Јеж Лазић, Гордана: „Како, Вуче, деца уче“. Свет књиге, Институт за деčју књижевност, Београд, 2024.

Коцић, Александар: „Поштовани чика Душко“. Библиотека „Вук Караџић“, Алексинац, 2023.

Павловић, Ранко: „Три казальке зидног сата“. Арт сцена, Бања Лука и Институт за деčју књижевност, Београд, 2024.

Радојичић Лукић, Жељана: „Божићна бајка са мачком Токијем“. Креатива, Врујци и Институт за деčју књижевност, Београд, 2025.

Стакић, Мирјана: „Азбуконетке“. Библиотека Љубиша Ћенић“, Чајетина, 2024.

Цветковић Сотиров, Маја: „Чаробни једрењак“. Luka books, Пирот и Институт за деčју књижевност, Београд, 2023.

Чотрић, Александар: „Хеј, замисли“. Пчелица издаваштво, Чачак, 2024.

Milutin B. Đuričkov

BOOKS FOR CHILDREN AND YOUTH

Summary

This paper will discuss individual books of poetry and prose for children and young people by our contemporary writers, which have been published in the past two years and which have in some way justified the trust of readers and literary critics. These are, in fact, the works of Ranko Pavlović, Aleksandar Ćotrić, Mirjana Stakić, Maja Cvetković Sotirov, Maja Danilović, Ћeljana Radojičić Lukić, Gordana Jeћ Lazić, Desanka Dautović and Aleksandar Kocić.

Предраг М. Јашовић

821.163.41.09-93-32 Радичевић Б.В.

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

Одсек васпитачких студија Алексинац

МЕТОДИЧКА ОБРАДА БАЈКЕ *ПРИЧА О ДЕЧАКУ И МЕСЕЦУ*

Апстракт: У раду нудимо једну од могућности методичке интерпретације бајке *Прича о дечаку и Месецу*. Одабрали смо данас већ заборављеног писца Бранка В. Радичевића, који је на широком културном плану Србији остави много тога. Иако је био оригиналног песничког и прозног израза, о њему се данас ређе говори, осим поводом неких јубилеја. У раду тежимо да покажемо нове методичке могућности у приступу, како на формалном плану, тако и на плану семантике и разумевања самог текста. Откривањем нових значења, потврђујемо значај самог текста како на естетичком фону таку и на педагошком и когнитивном плану.

Кључне речи: Бранко В. Радичевић, прича, бајке, наратор, симбол, Месец, Библија.

Методичка обрада текста *Прича о дечаку и месецу*, данас већ заборављеног Бранка В. Радичевића је занимљива са више аспеката. Иако се наоко може учинити сложенем налазимо да је згодна како у нижим разредима основне школе, тако и за предшколски узраст.

За предшколски узраст је већ занимљива са аспекта жанра јер је у самом насловном знаку кроз одредницу прича, садржана и својеврсна жанровска диференцијација, којом се деца преко посредника/ васпитачице уводе у свет жанрова и разликовања прозног текста од теста лирске песме. Ту би било од значаја да се деци укаже и на графичку разлику између текста песме и прозног текста. Та визуелизација би допринела увођењу деце у различите дискурсе жанрова.

Са друге стране, што се тиче програма рада у вртићима *Година узлета*, ова прича је занимљива за тему обрада планета, односно Земље и њеног сателита Месеца. Пажљивим навођењем према тексту можемо указати деци на разлику између Месечеве „светлости“ и Сунчеве светлости, јер је Месец могуће пољубити:

Обрадова се мали Радојица. Хтео је да поскочи и да га пољуби, али се плашио да опржи усне.

- Можеш ме слободно пољубити – рече разнежени Месец. – Нисам ја врео као врело Сунце. Ево, и он начини прави правцати образ, који мало напући и пружи.

Овим експлицитом ми деци правимо јасну диференцијацију између Месечеве и Сунчеве светлости. Тако да им никад више неће пасти на памет да Месец „сија“. Својеврсна метаморфоза Месеца, његовог облика у облик са обрашчићем омогућава деци срастање са ликом Месеца, као и интердисциплинарно представљање приче кроз цртеж, или још неки други облик, рецимо игроказ.

Кад се осврнемо на насловни знак текста, за старији узраст о предшколског узраста, а млађи узраст основне школе, овај текст је занимљив са аспекта жанра на једном вишем степену. Текст нам омогућава да ученике уведемо у диференцијацију жанрова унутар прозног дискурса.

Наиме о уметничким, у теорији књижевности познатим ауторским бајкама било је доста речи (Опачић З., 2011). Поред тога што у српског књижевности постоји знатан број аутора ауторских бајки, за ову прилику, а у односу на насловни знак *прича* подсећамо на *Мале бајке* Стевана Раичковића.

Иако у наслову ове збирке није садржана одредница прича, ми наводимо речи песника Слободана Ракитића који је у поговору књизи навео битан опис ове збирке: „*Приче*¹⁰ у књизи *Мале бајке* само условно можемо назвати бајкама. Јер, оне нису бајке ни својом структуром, а ни својим сижејним опредељењима. Мада имају елемената и тајновитости, која се огледа у изразитој песниковој маштовитости, оне у себи не носе ништа нереално и трансцендентално. Напротив, оне упућују на реалност света и нису само маштарије о неком могућем животу, већ су израз и сенка света који јесте и који нас окружује.“ (Ракитић 1982: 199).

Дакле, Ракитић за текстове у наслову означених као бајке, користи термин прича, јер Раичковићеве бајке не препознај као бајке. Кад говори о Раичковићевој симболичко-алегориској форми, Љуштановић истиче релативно прозирну семантичку интенцију приче (2007:82), не говори о бајци. Све то Душица Потић заокружује речима: „Сви текстови у наслову имају исти термин, који се употребљава у колоквијалном значењу као прича за децу подразумевајући ауторску бајку“ (2018: 206).

Према наведеном можемо закључити да и поред тога што постоји развијена теорија и наука о књижевности за децу, о чему сам у више наврата писао (Јашовић, 2007, 2008, 2011), код самих критичара и теоретичара наилазимо на олаку употребу термина прича, односно бајка. Штавише, чини се да ће се ова два термина често користити као синоними. Зато је сасвим разумљиво што ће и сам Радичевић према

¹⁰ Подвукао ПЈ.

садржини свог прозног израза заузети теоријски, жанровски, наратолошки необавезан став. Наравно, то не значи да наставник у пракси, на часу сме да дозволи да овај текст жанровски и наратолошки остане недефинисан.

Одређивање жанра свакако мора да уследи тек после читања текста у целини. Ту свакако постоје две могућности, или да се читање текста ученицима да као домаћи задатак, или да се текст прочита на почетку часа. У сваком случају, после читања приступили бисмо одређивању главних ликова и фантастичних елемената. Од фантастичних елемената ученици ће навести спуштање Месеца и његове метаморфозе. Ту ћемо утврдити које врсте имају фантастичне елементе све док не дођемо до *бајке* као жанра.

Ту је неопходно на часу утврдити и разлике између конвенционалне бајке и ове бајке, односно између бајке која има устаљене стеретипне почетке (било једном давно, био један принц/ принцеза, итд), јасно структурирану садржину са путем, препрекама и помагачима на том путу и ове бајке, која се у многome разликује о тих бајки. Практично ту треба закључити да се жанровски *бајке разликују према фантастичним елементима*. То би био један од најпрецизнијих и најједноставнијих закључака.

На једном вишем фону одређења жанра овог текста, а који се тиче виших разреда, па и образовања самих наставника. Наиме, ако кренемо од садржине бајке, где се срећемо са небеским телом и од етимологије приче односно бајке, можемо њихово утемељење пронаћи у термину *скаска*, што је у српској науци о народној књижевности уобичајен термин за етиолошка и есхатолошка предања (Милошевић-Ђорђевић 1996: 227). Есхатолошка казивања се углавном тичу такозваног „пошљедњег времена“ (Милошевић-Ђорђевић 1996: 85), док етиолошко предање говори о настанку, о пореклу „појава у природи и друштву, човекових особина о настанку света, небеских тела биљака, животиња“ (Милошевић-Ђорђевић 1996: 85). Дакле, ова бајка има елементе скаске¹¹, али

¹¹ (ruski *skazka*: priča, bajka), naziv za pripovjedni oblik, koji se u ruskoj sredini udomaćio u XVII. st., do kada je uobičajeniji bio naziv *basn'* ili *bajka*. Najprije je bila usmenoknjiž. vrsta o fantastičnim događajima, srodna mitu, potom biva obilježena svjetovnim sadržajem, a u razdoblju romantizma postaje i pisanom knjiž. vrstom. Građena je prema fabularnim klišejima, a završava didaktičnom ili šaljivom porukom. Najčešće su svakidašnja (*bytovaja*) i čarobna (*volšebnaja*) skaska, potom skaska o životinjama i satirična bajka. Najpopularnije su *Ivaška* i *vještica* (*Ivaška* i *ved'ma*), *Čarobni prsten* (*Volšebnoe kol'co*), *Car' Saltan*, *Morozko* i *Bezručka* te one o Babi Jagi, Ivanu-careviću, Kosturu Besmrtnom, Vasilisi Prekrasnoj i dr. U XII. st. bile su u crkv. spisima nepoželjno štivo, a od XVI. st. bile su popularne na carskome dvoru, u bogatijim kućama i posebice meću seoskim stanovništvom. Prvu zbirku objavio je 1766. M. D. Čulkov (*Podrugljivac, ili slavenske bajke – Peresmešnik, ili slavjanske*

етимолошки према руској терминологији у потпуности својим садржајем и тематиком одговара и ономе што одређујемо као причу, бајку и скаску. Зато кад је у питању овај Радичевићев текст ми морамо говорити о прожимању жанрова унутар њега и евентуалном препознавању тих жанрова.

Зато сматрамо да је Ејхембаум у праву кад истиче да је питање *приповедачког облика* полазна тачка за изградњу теорије прозе (Ејхембаум 1986:116). Уосталом то доказује и наратолошка структура ове бајке. Заправо ми овде имамо једну необичну приповедачку структуру наратора где се из визуре приповедачаевог Ја (Ich form) приповедна структура приповеда из визуре наратије у трећем лицу (Er form).

Ја често кажем: причала ми мати. Иначе, не знам, како бих другачије и могао да почнем причу. Ја, у ствари, препричавам све оно што сам давно, давно, кад сам био дете, чуо од своје мајке. И опет морам да признам, мати је моја много лепше причала. Лепше - то није права реч. Хиљаду пута боље. И више – сто хиљада пута.

Сећам се: лежим тако, ноћ је, а она почне:

И тако приповедач креће у причу. Он рецепцији даје илузију да је заправо читава наратија дошла од стране мајке, али суштински ништа није испричано у трећем лицу. Ништа није испричала она, већ је све испричао он сећајући се на мајку: „*Сећам се*¹²: лежим тако, ноћ је, а она почне:“. Наративни ток представља евокацију сећања на мајку и приповедање по сећању.

То сећање на мајку, а у односу на симбол Месеца који, као симбол, у већини религија и веровањима одувек представља пасивни, женски принцип, јер од Сунца прима светлост (Бидерман 2004: 233), а пошто знамо да се у хришћанској иконографији девица и мајка Божија Марија често се пореде са Месецем,¹³ то нам омогућава и да Месец у овој бајци лако идентификујемо као лик мајке, тим пре јер је чувени апологет Теофил Антиохијски саматрао да је месец, као дуалистички симбол

skazki). Oslanjajući se na tradiciju bajke ili na njezine modificirane verzije, pisali su ju mnogi rus. pisci: V. A. Ćukovski, A. S. Puškin, M. J. Ljermontov, V. I. Dalj, K. I. Ćukovski, V. M. Garšin, J. K. Oleša, J. Lj. Švarc, A. N. Tolstoj i dr. Satiričku bajku razvio je M. J. Saltikov. Skaska je osobit predmet zanimanja rus. znanosti o književnosti: mitološke (A. N. Afanasjev, A. A. Potebnja), komparativne (A. N. Veselovski) i morfološke teorije (V. J. Propp). (skaska. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2025. Pristupljeno 19.4.2025. <<https://www.enciklopedija.hr/clanak/skaska>>.)

¹² Подвукао ПЈ.

¹³ Осликавају је као стоји на месечевом српу, што заправо означава хришћанску победу над Турцима, а овај знак има упориште и у *Јовановом Откровењу* 12:1: И знак велики показа се на небу: Жена обучена у сунце, и мјесец под ногама њезиним.

наспрам Сунца, носио људски одраз. То је управо онај разлог због којег смо често наилазили на представу Месеца, као живо биће крупних очију, румених обрашчића, који се осмежује. На такву представу Месец наилазимо и у тексту бајке: „и он (Месец) начини прави правцати образ, који мало напући и пружи.“ (Радичевић 2016:106). Тако да можемо рећи да је готова слика Месеца из искона, посредством традиције дошла до Радичевића. Оваква пиктурална представа и данас кружи међу децом већ од средње узрасне групе у вртићу (4-5 година), преко старије и припремно предшколске групе, као и у млађим разредима основне школе, нарочито у првом и другом разреду.

Таква представа месеца, писцу је омогућила његову метаморфозу у живо биће, и спуштање Месеца на земљу. Међутим, с обзиром на то да је Месец практично симбол женског лика, у хришћанској представи у једној широј констелацији представља мајку, а уколико имамо у виду да нас је наратор у бајку увео од сећања на мајку, можемо закључити да је Месец ништа друго до представа мајчинског лика, који силази са небеса да помогне сину у његовој чистој, искреној и хуманој намери:

„И све бих књиге, колико их год има на свету, прочитао. Нашао бих тако и ону најмудрију књигу у којој пише како се беда на земљи сатире“

Месец/мајка је сишао са небеса да дечака избави из грамзивих руку тврдице, али и да му осветли пут на његовом хуманом ходочашћу да прочита све књиге, па и ону „најмудрију књигу“ (Радичевић 2016:106):

„А мали Радојица, прочитавши и ону најмудрију књигу, крену по свету да сатира беду.“¹⁴ Месец га није напустио. Кад су мрачне ноћи, он жури, пробија облаке, хита да стигне и осветли пут свом пријатељу, који је одавно нарастао и није више дечак.“

На том ходочашћу просвете, Месец/ мајка, не напушта дечака ни кад одрасте и постане човек. Од пасивне, јалове светлости Месеца, сад док га прати на путу просвећивања, док се пробија кроз мрачне ноћи и тамне облаке.

Могли бисмо овде поставити питање, о којој је то најмудријој књизи реч. Да ли је реч о некој чувеној књизи, можда из доба просветитељства, можда је реч о Русовој или књизи Доситеја Обрадовића, или неког филозофа тог доба, рецимо Џона Лока. Свака од тих књига би могла бити, али је мало вероватно да је иједна од њих, јер суштински, знамо да ниједна ових књига може да искорени беду. Свака од њих може много да поучи, може посредно чак и послужити за искорењивање беде, али ниједна од тих књига није створена да на такав начин помаже људима. Зато је и мало вероватно да је реч овим књигама. У односу на хришћанску симболичну вредност коју Месец има у овој бајци, можемо врло лако

¹⁴ Подвукао ПЈ.

најмудрију књигом изједначити са *Библијом* (грч. τὰ βιβλία, књига), првим званичним текстом који назван именом књиге и који је у основи конципирана да искорени духовну и материјалну беду хришћанским просвећењем.

Овакав приступ овој бајци, или причи са бајковитим елементима представља једну од могућности њене интерпретације, која је више намењена васпитачима и учитељима, него самим ученицима. Презентирање оваквог типа интерпретације деци и ученицима представља један додатни методички напор, јер уколико се указује ученицима на посебно место наратора и његово разликовање од самог аутора може мале читаоце збунити. Зато смо мишљења да је за ову прилику довољно само увести категорију приповедача/наратора. Исти је случај и са интерпретацијом на фону симболике коју има Месец и *најмудрија књига*.

За ову прилику за нас је од посебног значаја да текст ове бајке Бранка В. Радичевића, данас скоро заборављеног писца може да се чита у једном новом методичком кључу, где се откривају сасвим другачија значења од оних која су до данас придавана овој причи. Зато сматрамо да је то један од значајнијих разлога који доказује семантичку, едукативну, педагошку и когнитивну сврсиходност ове бајке.

Литература

Ejhenbaum 1986. Boris Ejhenbaum, „Ljeskov i suvremena proza“, u: Miroslav Beker, *Suvremene književne teorije*. Zagreb, Sveučilišna naklada Liber, 105-114.

Библија 2020. *Библија или Свето писмо Старога и Новог завјета, Стари завјет* превео Ђура Даничић, *Нови завјет* превео Вук Стефановић Караџић, Београд: Препород.

Бидерман 2004. Ханс Бидерман, *Речник симбола*. Београд, Плато.

Јашовић 2007. Предраг Јашовић, *Појам српске књижевности за децу на почетку XXI века*, Детињство, год. XXXIII, бр. 3/4, јесен-зима 2007, стр. 55-67.

Јашовић 2008. Предраг Јашовић, *Транспозиције књижевности за децу*, Крушевац: Багдала.

Јашовић 2011. Предраг Јашовић, *Ка диференцијацији појма науке о књижевности за децу*, Детињство, год. XXXVII, бр. 1, пролеће 2011, стр. 53-62.

Пешић, Милошевић-Ђорђевић 1997. Радмила Пешић, Нада Милошевић-Ђорђевић, *Народна књижевност*. Београд, Требник.

Потић 2018. Душица Поттић, *Поетика прикривања*. Београд, Друштво за српски језик и књижевност Србије и Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Predrag M. Jasovic

METHODOLOGICAL TREATMENT OF THE FAIRY TALE THE
STORY OF THE BOY AND THE MOON

Summary

In this paper, we offer one of the possibilities of methodical interpretation of the fairy tale *The Story of the Boy and the Moon*. We have chosen the now forgotten writer Branko V. Radičević, who left a lot to Serbia on a broad cultural level. Although he was an original poetic and prose expression, he is rarely talked about today, except on the occasion of some anniversaries. In this paper, we have demonstrated new methodological possibilities in the approach, both on a formal level and on the level of semantics and understanding of the text itself. By discovering new meanings, we confirm the importance of the text itself both on an aesthetic background and on a pedagogical and cognitive level. This proves the purposefulness of this text, as well as its timeliness.

Дуња Брусин
Филозофски факултет, Нови Сад

821.163.41.09-93-32 Андрић И.
37.015.3-053.4

ЗНАЧАЈ АНДРИЋЕВЕ ПРИПОВЕТКЕ *АСКА И ВУК* У УСЛОВИМА ГЛОБАЛНЕ КРИЗЕ

Анстракт: Предмет истраживања овог рада јесте утицај анализе приповетке *Аска и вук* Иве Андрића, прилагођене деци предшколског узраста, на учење у току глобалне кризе чији смо сведоци. Поменути тумачењем Андрићеве приповетке, указаћемо на значај уметности у дечијем свету. Приказаћемо на који начин се деци предшколског узраста пласирају садржаји у којима је значај уметности деградиран. Представимо вредности данашњег друштва, затим ћемо истаћи на који начин разговор о *Аски и вуку* у вртићу може утицати на учење о свету који нас окружује, чиме ћемо нагласити дидактички значај ове приповетке. Приликом анализе ликова, осврнућемо се и на васпитни моменат и доказати колико је важно подстицање моралног развоја личности од раног детињства.

Кључне речи: глобална криза, уметност, *Аска и вук*, друштвене вредности, деца предшколског узраста

Приказ деградирања уметности у свету детета, у условима глобалне кризе чији смо сведоци, започећемо цитатом Андрићеве приповетке *Аска и вук*, о којој ће у даљем тексту бити речи: „Пут уметности уопште је неизвестан, варљив и тежак, а игра је понајтежа и најварљивија од свих уметности, чак озлоглашена и опасна ствар. Тим путем није пошла ниједна овчица из добре куће. И све тако. – Шта ће, најпосле, казати цео овај наш овчији свет кад чује да је моја кћерка пошла управо тим путем?“ (Андрић, 2018: 618). Надовезујући се на цитиране речи пишчеве Аје – овце која је мајка, уочавамо да Андрић 1960. године када објављује ову приповетку, алегоријски говори о проблему који друштво до данас није превазишло. Истичући људску потребу за причањем прича кроз различите околности и ликове у својим делима, аутор подсећа читаоце на значај закона враћања који је универзалан, стављајући акценат на цикличност времена. Дакле, тумачећи приповетку *Аска и вук*, приметићемо да се иза ње крије проблем који се понавља кроз време током којег услед бесконачности, тј. поменуте универзалности, се друштво формира новим нараштајима, али под неким необичним околностима, у различитим временским раздобљима, јављају се исти проблеми који су морили и претходне генерације.

Сложићемо се да је глобална криза проблем који је исти, али узроци који доводе до ње се мењају. У данашње време као највећи узрок деградирања уметности можемо узети технолошки напредак ком,

засигурно можемо рећи, људи емотивно нису дорасли. Развијањем вештачке интелигенције доступне деци од најранијег детињства, одрасли се прилагођавају условима глобалне кризе, постепено је прихватајући као нормално стање, због чега изједначавамо овчији свет приповетке *Аска и вук* са људски светом данашњице. Аска која је пошла путем уметности, деградиране у свету у којем је живела, издвајала се из стада, и била „...велика брига материна“ (Андрић, 2018: 618). Писац чак помиње да „...тако у овчијем свету називају шипарице...“ (Андрић, 2018: 618) чиме жели нагласити суровост света према појединцу који се издваја.

Брзо развијање вештачке интелигенције и начин на који се она користи, наводе нас на размишљање да ли нам она заиста користи у животу или нам ипак привидно олакшава. Оно што сигурно можемо тврдити јесте да дужност и одговорност у праћењу технолошког развоја имају одрасли како би заштитили децу од потенцијалних опасности и активно пратили њихово одрастање. Највећу одговорност за васпитно – образовни развој имају васпитачи, касније учитељи, наставници, али и професори на факултетима, који заједно са децом и младима истражују и анализирају кроз различите примере технолошка достигнућа. Сложићемо се да „Технологија формира нову друштвену заједницу с новим оруђима комуникације“ (Гордић, Петковић, 2004: 90). Међутим, неопходно је нагласити да предагогија предавача осим знања, негује и емоције код деце, због чега је она испред технологије.

Будући да савремени човек користи интернет претраживаче, али и вештачку интелигенцију која је бесплатна за све кориснике интернета, он лако долази до непознатих информација и престаје да се плаши непознатог које је некада представљало симбол опасности. Међутим, морамо се запитати какву услугу чинимо себи, а поготово деци и младима чији је ум и даље у процесу развоја. У приповетци *Аска и вук*, након идиличног приказа околине у којој се налазила Аска, безбрижно се хранећи најсочнијом травом, Андрић помиње танку и варљиву завесу иза које вреба опасност. Цитираћемо следеће: „Аска је тога дана била нарочито ведро и живахна – и расејана. Занесена свежином дана и лепотом сочне траве, зашла је мало-помало све до ивице удаљене букове шуме, па чак и у њу. Ту је трава била, како се Аски чинило, нарочито сочна и што дубље у шуму, све сочнија...Дивни предео, који је опијао и заносио Аску, дигао се одједном као танка и варљива завеса, а пред њом је стајао вук ужагрених очију, подвијена репа и као на смех малко искежених зуба, страшнији од свих мајчиних опомена” (Андрић, 2018: 619). Идилични приказ опасне шуме можемо повезати управо са садржајима који се деци од најранијег детињства пласирају.

Форсирањем важности новца од стране одраслих, деца се пласира од најранијег детињства да је материјално богатство синоним за срећу. Учењем различитих вештина чија је сврха искључиво велика зарада, занемарују се друге, мање плаћене, али изузетно битне вештине за развој детета, а касније менталну негу одраслих. Уметност је деградирана, поготово књижевност о којој је у овом раду реч, а која је неопходна за развој мишљења, емоција и што је најважније, емпатије. Преоптерећеност новцем у друштву постаје једина веза међу људима којима је новац испред свега, наглашава Зимел у својој *Филозофији новца*. Успостављајући безличне везе искључиво у сврху остваривања одређених амбиција, човек раскида личне везе. Истичући поменуте безличне везе, новац нема само економску функцију, већ поседује и моћ да обликује друштво (Маринковић, 2008: 63).

Папир и рачунар који су до појаве бесплатне и свима доступне вештачке интелигенције били комплементарни, сада су у сукобу. Због тога је важно да васпитачи у вртићу упознају децу са различитим врстама уметности и да им читају књижевна дела прилагођена предшколском узрасту, тумачећи их заједно. Када су деца активни учесници у разговору, она износе холистичке доживљаје подстичући сопствени когнитивни и језички развој. Такође, у периоду раног детињства, деца изузетно брзо усвајају нова знања, због чега читање и анализа књижевних дела доприносе ширењу вокабулара. На тај начин првобитно негујемо усмено изражавање, а касније и писмено.

Када се деца налазе у предчиталачкој фази, један од најважнијих задатака васпитача јесте да их упознају са књигом. Под упознавањем са књигом подразумевамо држање књиге у руци, листање страница, посматрање слова и илустрација. Иако самостално не знају да читају, деца су у стању да књижевни текст упамте, интерпретирају га на сопствени начин, подстичући развој памћења. Васпитач осмишља различите активности како би подстакао развој креативности, стваралаштва, вештину слушања и говора, као и социјални развој. Илустровањем послушане приче, њеном драматизацијом, увођењем измена и многим другим активностима кроз игру, креира се простор у коме деца могу исказати своје ставове, негујући критичко мишљење и осећајући се пријатно и сигурно.

Идентификујући се књижевним ликовима, деца непрепознатљиве емоције постају познате, због чега књижевност више од свих уметности утиче на емоционални развој. Кратке форме прозних дела као што су приповетке, бајке, басне, преко којих се предшколци упознају са светом књиге, веома утичу на развој емпатије, морала, као и на стварање

вредносног система. Такође, уочавање разлика између добра и зла, које су јасно исказане, истиче се важност васпитања у књижевности за децу.

Надовезујући се на претходно, цитираћемо Андрића који у приповетци *Аска и вук* каже да „[...] уметност и воља за отпором побеђују свако зло, па и саму смрт“ (Андрић, 2018: 623). Будући да разговор о уметности и књижевности утиче на учење о свету који нас окружује, у даљем тексту приступићемо анализи ликова поменуте приповетке и доказати због чега је важно подстицање моралног развоја личности од раног детињства у вртићу.

Рекли смо да аутор симболично пише о људима, описујући овчији свет, овцу Аску и страшног вука. Уколико се фокусирамо на лик Аске која „[...] своје чудне и опасне навике да лута далеко од овчијих пашњака и планишта није могла да ослободи никада“ (Андрић, 2018: 619), приметимо да аутор наглашава мотив радозналости који је чест и у српској народној књижевности. Неопходно је напоменути да радозналост није нужно лоша особина, али уколико није под нашом потпуном контролном, она може бити погубна. Кроз *Аску и вука*, као и кроз бајке, симболично је представљено све оно што се налази у унутрашњости човека. Неконтролисана радозналост лако одводи човека у опасност, у грех, где се зло вешто крије иза примамљивости и еуфорије коју на почетку осећамо. Исто тако Аска „Занесена свежином дана и лепотом сочне траве, зашла је мало – помало све до ивице удаљене букове шуме, па чак и у њу. Ту је трава била... нарочито сочна и што дубље у шуму, све сочнија“ (Андрић, 2018: 619). Ужитак у лепоти до које ју је довела радозналост, без размишљања о могућој опасности, аутор прекида увођењем лика вука, како би симболично указао на проблем који је неизбежан после сваког омамљивог порока. „Крв се у Аски следила и ножице су под њом одрвенеле. Присећала се да треба да дозове своје, и отварала је уста, али гласа није било“ (Андрић, 2018: 619). Дакле, кроз овчицу је симболично описан човек који схвативши да плаћа животом своје незнање и наивност доживљава напад панике паралишући се од страха. Међутим „Вук је направио полукруг око своје непомичне жртве... То је већ премрлој Аски остављало нешто мало времена и тамо где је мислила да га више нема и не може бити, али тако мало да је то једва личило на време. То јој је дало снаге и за покрет, али то није био покрет одбране, јер за њега није била способна. Последњи покрет могао је бити само – игра“ (Андрић, 2018: 619).

Истичући значај игре и ситуацију у којој је Аска, „[...] кренула у игру изнад школа и познатих правила, мимо свега што се учи и зна“ (Андрић, 2018: 620), аутор указује на то да сваки човек представља

уникатно биће које је непоновљиво. Можемо личити на своје сроднике, имати сличне особине, али у нашој бити је да смо у ствари јединствени. Свака јединка у својој унутрашњости поседује нешто што је аутентично, а живећи искључиво по правилима која су осмислили други људи, без неговања поменуте аутентичности, затварамо себи пут могућности да постанемо кројачи сопствених судбина. Дакле, аутор нам шаље поруку да образовање представља основу која је неопходна, али да бисмо делали на себи својствен начин, морамо га надградити својом посебношћу за коју често нисмо ни свесни да постоји. Андрић каже да „Ми и не знамо колико снаге и какве све могућности крије у себи свако живо створење. И не слутимо шта све умемо. Будемо и прођемо, а не сазнамо шта смо све могли бити и учинити. То се открива само у великим и изузетним тренуцима као што су ови у којима Аска игра игру за свој већ изгубљени живот“ (Андрић, 2018: 621). Дакле, тек када се нађемо у опасности, у ситуацији која је тешка, способни смо да попут Аске извучемо из своје унутрашњости невероватну снагу и постанемо свесни колико заиста можемо издржати.

Наглашавајући људску несвесност у претходном пасусу, аутор нас опомиње на то колико је уникатност особе значајна, истичући у тексту да се посматрајући Аскину игру „...вуково чуђење претварало све више у дивљење...“ (Андрић, 2018: 621). Играјући, она успева да се спасе, полако се повлачећи из простора опасности, све док се не појаве чобани који су тражили изгубљену овцу и убили вука.

Сумирајући написано долазимо до закључка да разговор у вртићу о Андрићевој приповетки *Аска и вул*, која пружа трајне поруке читаоцима, може бити корисна, дидактичка активност. Будући да живимо у времену глобалне кризе у којој вештачка интелигенција доживљава свој врхунац, сведоци смо да је деградирано све оно што не доноси брз и лак профит. Аутентичност, која представља једини спас у моментима страдања, човек може остветити читањем. Приликом идентификације са одређеним књижевним јунацима, деца од раног детињства постају свесна разлике између добра и зла, а примарни циљ вртића јесте управо то – створити добре људе.

Литература

- Андрић, И. (2018): *Приче*. Београд: Laguna
Гордић – Петковић, В. (2004): *Виртуелна књижевност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
Маринковић, Д. (2008): *Георг Зимел 1858 – 2008*. Нови Сад: Војвођанска и социолошка асоцијација и Mediterran publishing

Dunja Brusin

THE SIGNIFICANCE OF ANDRIĆ'S STORY *ASKA AND THE WOLF* IN THE
CONDITIONS OF THE GLOBAL CRISIS

Summary

The subject of this research is the impact of the analysis of Ivo Andrić's short story *Aska and the wolf*, adapted for preschool children, on learning during the global crisis we are witnessing. With the aforementioned interpretation of Andrić's story, we will point out the importance of art in the children's world, which has been degraded. We will show how content is marketed to preschool children whose focus is solely on creating profits in the future, by imposing the opinion by the adults that art is not a branch that is valued in our today's society. Therefore, the subject of our research will also be the values of today's society, as well as how the conversation about *Aska and the wolf* in kindergarten can affect learning about the world and the moral development of preschool children.

Драгана Раденовић

Академија васпитачко – медицинских струковних студија,

Одсек васпитачких студија Алексинац

159.922.7

37.015.31-053.4

ФОЛКЛОР У ВРТИЋУ КАО СРЕДСТВО ЗА РАЗВОЈ ТРАДИЦИОНАЛНИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ

Апстракт: Процес глобализације доприноси развоју тежње сваког појединца и друштва за интеграцију у поуздано, хумано и квалитетно друштво. Кључни елементи културног и моралног идентитета једног друштва јесу његове традиционалне вредности. Систематски приступ кроз лични пример, образовне програме и заједничке активности може допринети очувању вредности. Оне се преносе с генерације на генерацију и играју важну улогу у обликовању карактера и понашања појединаца. Очување и развој традиционалних вредности код деце је кључни задатак породице, васпитно – образовног система, као и друштвене заједнице. Циљ овог рада јесте да укаже на значај фолклора и фолклорних игара и њихов позитиван утицај на развијање традиционалних вредности код деце предшколског узраста.

Кључне речи: фолклор, фолклорне игре, традиција, вредности, идентитет.

Увод

Основе програма предшколског васпитања и образовања промовишу развијање диспозиција код деце за целоживотно учење као што су: отвореност, радозналост, резилијентност, рефлексивност, истрајност, поверење у себе и позитивни лични и социјални идентитет. Транзиција доноси различите културне утицаје. Одржавање равнотеже између отворености према свету и очувања сопственог културног идентитета постаје изазов. Због тога је од кључног значаја посветити се развијању моралних вредности и норми и „развијању културног и социјалног идентитета и задовољства и поноса припадништвом различитим заједницама (вршњачкој, породичној, локалној, националној, глобалној)“ (*Основе програма...*, 2018).

Традиција и традиционалне вредности – појмовно одређење

Традиција представља предавање с колена на колена, усмено ширење прича, поука, веровања, правила понашања и сл. (Вујаклија, 1997: 897). Под вредностима се подразумева позитиван и релативно трајан однос према објектима, идејама и циљевима којима појединац тежи и које сматрају пожељним (Рот и Радоњић, 1995). Традиционалне вредности

представљају скуп моралних, етичких и културних норми које се преносе с генерације на генерацију. Традиционалне вредности су често укоренење у културним и социјалним нормама. У различитим културама ове вредности могу имати различите изразе, али њихов основни циљ је очување хармоничних међуљудских односа и стабилног друштва. Неговање традиције и традиционалних вредности сопственог народа уз уважавање и проучавање традиција других народности доприноси бољем разумевању друштва (Живков и Марков, 2020). Вредности заједнице посредује породица превodeћи их у систем норми и обичаја изражавајући их разумљивим језиком и везујући их за конкретно понашање детета (Голубовић, 1981). Друштвена пракса увек прокламује одређене друштвене вредности и идеале и заснива се на њима. Како се у Основама програма предшколског васпитања и образовања наводи, ...,неке од тих вредности су трајне и универзално важеће, засноване на хуманистичком сагчедавању човека и друштва, а неке се посебно актуализују датим историјско – друштвеним контекстом“ (Основе програма предшколског васпитања и образовања, 2018: 10). У традиционалне вредности спадају: алтруизам; толеранција; моралност; одговорност; поштовање; праведност; стваралаштво; кооперативност; позитиван лични, културни, национални и социјални идентитет.

Значај фолклора и фолклорних игара за развој деце предшколског узраста

Виготски (1971) посвећује велику пажњу игри, фокусирајући се на деловање игре на когнитивни развој детета. Игра, рад и учење су основне активности предшколског детета (Трнавац, 1983). Играјући традиционалне игре, деца користе своје моторичке, чулне, интелектуалне, језичке способности, испољавају емоције и задовољавају одређене социјалне мотиве – потребу за дружењем, достигнућем, љубављу и признањем (Крол, 2005: 351). Фолклорне игре су традиционалне игре које се преносе обично кроз усмено предање и представљају богат извор културне баштине и важан аспект образовања и развоја деце. У предшколском узрасту, фолклорне игре имају посебан значај јер доприносе не само физичком развоју, већ и емоционалном, социјалном и когнитивном развоју деце. Кроз интеракцију са фолклорним садржајем, деца уче како да препознају и изразе своје емоције. Фолклорне приче често садрже емоционално богате ситуације које деци помажу да се суоче са властитим осећањима. Фолклорне активности, попут традиционалних песама, игара и прича, помажу деци да развију свест о својој култури и

историји. Истраживање спроведено у предшколској установи у Србији показало је да деца која редовно слушају и препричавају народне приче показују значајно побољшање у вербалним вештинама у односу на децу која су мање изложена овом облику учења (Јанковић, 2018). Кроз ове игре, деца се упознају са културним вредностима, традицијом и заједништвом, што је кључно за формирање идентитета и припадности заједници. Народна игра „Коларићу, панићу“ из Србије подстиче децу да сарађују и развијају осећај заједништва, што доприноси њиховом социјалном развоју (Петровић, 2019).

Закључак

У свету пуном изазова, традиционалне вредности могу пружити стабилан темељ за развој одговорних појединаца. Фолклор, дефинисан као скуп колективно преношених обичаја, прича, песама и игара, има дубоке корене у културном идентитету заједница широм света. Фолклорне игре имају кључну улогу у очувању и преношењу традиционалних вредности на млађе генерације. Деца предшколског узраста, која су у периоду интензивног когнитивног и емоционалног развоја, могу имати велике користи од интеракције са фолклорним садржајем, јер доприносе њиховом свеобухватном развоју. Кроз физичку активност, социјализацију, емоционални израз и когнитивне вештине, деца развијају бројне компетенције које ће им бити корисне током читавог живота. Укључивањем фолклорних игара у образовни систем и свакодневне активности, деца одрастају са осећајем припадности и поштовања према свом културном наслеђу. Препоручује се даљи развој програма и истраживања како би се обезбедила шира примена фолклора у васпитању и образовању деце.

Литература

- Виготски, Л. С. (1971): *Игра и њена функција у психичком развоју детета. Предшколско дете*, 1, 48-61.
- Вујаклија, М. (1997): *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.
- Голубовић, З. (1981): *Породица као људска заједница: алтернатива ауторитарном схватању породице као система прилагођеног понашања*, Загреб: Напријед.
- Месарош Живков, А. и Марков, З. (2020): *Опажања родитеља и учитеља о заступљености садржаја народне традиције у школским активностима ученика млађег школског узраста, рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта „Традиционално народно стваралаштво у функцији едукације и социјализације деце предшколског, школског узраста и деце из маргиналних група“ (ев.бр. 142-451-2762/2018-*

02), *Покрајинског секретаријата за високо образовање и научноистраживачку делатност АП Војводине*.

Јанковић, М. (2018): Улога народних прича у развоју језичких вештина код деце предшколског узраста, *Педагошки часопис*, 45(2), 123-137.

Крол, А. (2005): Традиционалне такмичарске дечје игре као инструмент социјализације. *Гласник Етнографског института САНУ ЛИИИ*, 349–363.

Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“, 2018.

Петровић, С. (2019): Традиционалне игре и њихов утицај на социјални развој деце. *Зборник радова са конференције „Фолклор у образовању“, 34-45.*

Рот, Н. И Радоњић, С. (1995): *Психологија за други разред гимназије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Трнавац, Н. (1983): *Дечје игре*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Dragana Radenovic

FOLKLORE IN KINDERGARTEN A MEANS FOR DEVELOPING TRADITIONAL VALUES IN CHILDREN

Summary

The process of globalization contributes to the development of the aspiration of each individual and society for integration into a reliable, humane and quality society. The key elements of the cultural and moral identity of a society are its traditional values. A systematic approach through personal example, educational programs and joint activities can contribute to the preservation of values. They are passed down from generation to generation and play an important role in shaping the character and behavior of individuals. Preservation and development of traditional values in children is a key task of the family, the educational system, as well as the social community. The aim of this paper is to point out the importance of folklore and folklore games and their positive influence on the development of traditional values in preschool children.

Јелена Маринковић,
Установа- ПУ „ Софија Ристић “, Топола

159.922.7
37.015.31.053.4

ОПШТЕ ФАЗЕ РАЗВОЈА ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ И ЊИХОВЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

Апстракт: Један од најважнијих задатака предшколских установа усмерен је на подстицање развоја деце. У периоду од рођења до поласка у школу деца се развијају различитим темпом. Нека напредују брже, друга спорије, а нека заостају у развоју. Познавање карактеристика развоја деце предшколског узраста важно је за правилан утицај на развој, јер сваки смишљен, детету примерен утицај, треба да буде заснован на познавању његовог развоја. Познавајући те карактеристике, знаћемо шта треба подржавати, шта подстицати и шта можемо очекивати у одређеној фази развоја детета. Кретање, истраживање и игра су фундаментални делови дететовог живота, који га уводе у живот, а самим тиме га припремају на новонастале ситуације свакодневног живота. Здрави раст и развој предуслов су за здраву популацију. Из тог разлога, веома је важно код оних који се баве проблемом развоја деце у предшколском периоду развити свест о томе, да ће правилан раст и развој у предшколском периоду имати значајан утицај на даље етапе дететовог развоја.

Кључне речи: предшколски период, развој, предшколска установа, васпитач

Увод

Најчешћа неслагања у погледу дефинисања области рада предшколског васпитања и образовања везују се за дефинисање периода који овај процес рада са децом треба да обухвата. Е. Каменов (1990: 5-6), сматра да предшколско васпитање и образовање представља дисциплину која се бави прикупљањем, критичким преиспитивањем и систематизовањем чињеница о појавама у области васпитања деце раног узраста и факторима који непосредно или посредно утичу на развој детета од његовог рођења па све до поласка у школу. Основне делатности којима се ова област бави јесу утврђивање правилности појава, њихово тумачење, откривање објективних законитости и узрочно-последичних односа који у њима владају, њихово уопштавање у ставове и класификовање у постојећи теоријски систем (Каменов, 1990: 5-6). Наводећи основне карактеристике дечјег развоја у предшколском периоду Л. П. Звачко (1990: 17), констатује да предшколско раздобље карактерише буран и брз развој, а стечена искуства остављају снажне трагове на каснији развој детета и за разлику од многих који сматрају да предшколски период обухвата развој деце од рођења до поласка у школу (Митровић, 1984: Марјановић 1987: Каменов 1990: ...), сматра да предшколско васпитање и образовање обухвата период све до десете године живота. Специфичност развоја деце у предшколском периоду, дефинисана је самим карактеристикама деце, односно развојним карактеристикама овог периода и потребама деце овог узраста. Неке од развојних карактеристика јесу интермитентност (цикличност у развоју), алтернативност (наизменично

смењивање ритма и темпа у развоју функција), континуитет особине или функције (преношење из једне развојне етапе у другу) и постојање правилности узастопности у развојном јављању одређених функција. Претходно наведена схватања се односе на неке опште ставове и захтеве које треба уважавати када је реч о фазама дечјег развоја у предшколском периоду. Међутим, опште фазе развоја деце у предшколском периоду, углавном се посматрају са два аспекта и то са аспекта узраста и аспекта области и њима ће, у даљем делу рада бити посвећена потребна пажња.

Фазе дечјег развоја у односу на узраст

Деца различитог календарског узраста разликују се по одређеним карактеристикама, потребама, нивоу развоја неких личних особина и способности. Аутори који се посебно баве овим проблемом (Митровић, 1984: Каменов, 1990: Звачко-Пехар, 1990: Хавелка, 2000: Сузић, 2006) сматрају да постоје различите области у којима се најбоље манифестују различите развојне карактеристике деце у предшколском периоду. А. Брковић, (2011: 42), сматра да се по годинама он може поделити на следеће фазе или етапе:

- период новорођенчета и раног детињства (од рођења до треће године),
- млађи узраст од 3. до 4. године,
- средњи узраст од 4. до 5. године и
- старији узраст од 5. до 6. године.

Период новорођенчета и раног детињства (од рођења до треће године), представља почетак дечијег развоја и креће одмах по рођењу, па дете учи нове функције -дисање, варење, излучивање, терморегулацију, сан и будно стање (Брковић, 2011: 42). У овом периоду дете бива изложено великој количини стимулуса, а у зависности од зрелости новорођенчета развој тече брже или спорије. У овом периоду се дешава основни физички развој (добивање на тежини и раст детета), а основу емоционалног реаговања чини узбуђење. Осим поменутих функција, код детета се могу приметити и поједини безусловни рефлекси: рефлекс сисања, хватања, рефлекс Бабинског, тонични рефлекс врата, рефлекси грљења и ходања (Брковић, 2011: 144-45).

На млађем узрасту (од 3. до 4. године), деца су реалтивно овладала основним облицима кретања, покрети су углавном контролисани, али се у одређеној мери чине и сувишни покрети. Карактеристично је да деца за време кретања шире руке и да се теже заустављају, што указује на нестабилност у одржавању равнотеже, а деца овог узраста се брзо замарају, пажња је лабилна, а расположење се брзо мења.

Средњи узраст (од 4. до 5. године) карактерише се тиме што је кретање знатно поправљено и усавршено, рад екстремитета је усклађенији, координација је боља, мање је сувишних и неконтролисаних покрета. Равнотежа детета је боља, а дете је способније да учи садржаје који могу бити сложенији, тежи и који за савладавање захтевају дужи временски период. Код детета је у великој мери изражена склоност према имитацији па је треба искористити као метод рада и

учења. Дете се само облачи и свлачи, пење уз степенице и знатно је самосталније у свим активностима.

На старијем узрасту (од 5. до 6. године) координација покрета је побољшана, сувишни покрети су у великој мери елиминисани, запажа се општа стабилност и сигурност у моторици детета. У овом периоду аутоматизација покрета почиње у већој мери да добија своје место у развоју моторике па деца почињу да користе више једну руку, једну ногу, при доскоку дочекују се на врховима прстију, стоје и ходају затворених очију, што указује да је оријентација детета у простору знатно побољшана. Деца су способнија да савладају теже задатке, пажња им је стабилнија, а њихова интересовања се све више диференцирају.

Фазе дечјег развоја у односу на област

Поред општих фаза дечјег развоја које се односе на узраст, у предшколском периоду постоје и одређене области у којима се дете формира и развија. Те области су следеће:

- развој у области моторике,
- когнитивни развој,
- социо-емоционални развој.

Развој моторике је функција која је најистакнутија у овом периоду дечијег развоја и блиско је повезана са развојем сензорних капацитета, когнитивним функцијама, али и социо-емоционалним функцијама. Развој моторике обухвата развој координације покрета, контролу положаја тела, основни развој моторике руке и прстију, развој функција кретања (ходање), латерализација, при чему се тежи да од рефлексних реакција дете пређе на вољну контролу покрета (Месарош-Живков, Павлов, 2017). У каснијем периоду интензивира се развој крупне моторике па дете добија могућност да трчи, вози бицикл, игра се лоптом, скаче и прескаче предмете и координише своје трчање. Развија се и мишићна структура па је омогућен интензивнији развој fine моторике, што резултира могућношћу цртања, писања, употребе прибора за јело и облачења. Развој моторике утиче и на развој остатка дечије личности па се истиче неопходност подстицања детета на физичку активност и креирање навика које су везане за континуирано упражњавање физичких активности (Брковић, 2011: 180-81).

Когнитивни развој започиње интензивнијим развојем чула и способношћу детета да прерађује стимулусе које перципира у спољашњој средини. У почетку се развија тактилна осетљивост, што је нарочито могуће приметити у дететовим покушајима да рукама испитује себе и предмете које га окружују, а развија се способност диференцијације топлог и хладног, кинестетичка осетљивост, способност перципирања бола, осетљивост на мирисе и укусе, звуке, визуелне дражи и оријентацију у простору, а развијају се и основни облици учења и памћења и тиме се стварају предуслови за интензивнији развој когнитивних функција, нарочито лингвистичких функција (Смиљанић-

Чолановић, Толчич, 1988). У каснијем периоду наставља се функционално оспособљавање чула, што резултује сложенијим опажањем боја, величинна, облика, извора бола, звукова и музичких мелодија. Развија се памћење, уче се бројеви, јача се намерно запамћивање и сећање, семантичко памћење, способност систематизације запамћеног и коришћење веза између запамћених елемената (Брковић, 2011: 183-184).

Социо-емоционални развој представља основу за дететов контакт са стварношћу и средином која га окружује. Контакт је углавном невербалне природе, а испољавање социјалног понашања започиње већ око другог месеца када дете социјалним осмехом реагује на лица других људи (Марић-Јуришин, 2014: 97). Јавља се интензивније интересовање за друге људе, другу децу, али и страх од непознатих особа. Дете је афективно везано за родитеље (највише за мајку), и рана искуства у овом периоду некада дефинишу обрасце реаговања у даљем развоју детета. Социјализација се интензивира са појавом говора, а дете комуникацијом добија прилику да изрази своје потребе, незадовољство и задовољство (Петровић, 2006: 81). Дете на тај начин постаје активан учесник у социјалним интеракцијама, учи како да се понаша у складу са социјалним нормама које му презентује породица, и развија способности које ће му помоћи да настави са развојем свих поменутих функција и на каснијим узрастима. У каснијем периоду дете интензивније ступа у контакте и кооперативне игре са вршњацима, стиче способност да се стави у ситуацију друге особе и способно је да разазна значај сопствених гестова и емоција. Изражена је дететова потреба за уважавањем од стране других особа, а радозналост детета подстиче социјалну комуникацију и активно учествовање у њој. Развија се дететова самосвест, концепт о себи, јачају идеје и представе о другима, па дете може описати односе са другим особама, као и представе о њима. Емоционални развој подразумева усложњавање емоционалних реакција па се може приметити да дете почиње да осећа стид, завист, понос, љубав, срећу, бес, разочарење, итд. Деца уче како да контролишу емоције и како да их испољавају на социјално прихватљив начин, а способност заузимања становишта друге особе доводи до појаве просоцијалног понашања код деце (Брковић, 2011: 87).

ЗАКЉУЧАК

Раст и развој су комплексна збивања која прате дете од зачећа до пуне зрелости. Одвијају се према одређеним законитостима, али су, ипак, јединствени за свако дете. Из доба предшколског детета, дете ће се касније развити у човека, а ми као заједница дужни смо му обезбедити најбоље услове. Познавање карактеристика развоја деце предшколског узраста важно је за правилан утицај на развој. Сваки смишљен, детету примерен утицај, мора се темељити на познавању његовог развоја. Само уколико се добро познају развојне карактеристике деце у различитим периодима и областима, знаће се шта треба подржавати, шта подстицати и шта се може очекивати у одређеној доби детета.

Опште фазе развоја детета у предшколском периоду и њихове карактеристике у односу на узраст и област испољавања, никако се не могу посматрати изоловано, већ само са аспекта међусобне условљености. Једино овакав приступ може да да очекиване резултате и да буде у функцији стварања повољних услова за оптимални развој деце у предшколском периоду. Исто тако, треба знати да родитељи, васпитачи и социјална средина имају важну улогу у стварању повољних услова за развој деце у предшколском периоду.

Литература

- Брковић, А. (2011): *Развојна психологија*. Светлост: Чачак.
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (1990): *Предшколска педагогија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Марић, Јуришин, С. (2014): *Импликације еколошких програма на социоемоционални развој деце предшколског узраста из перспективе одрживе заједнице*. Нови Сад: Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
- Марјановић, А. (1987): *Сабрани радови*. Београд: Предшколско дете.
- Месарош-Живков, А., Павлов, С. (2017): Утицај традиционалних дечјих покретних игара са певањем на моторички развој предшколске деце. *Иновације у настави*, XXXI, 2017(2). стр. 108-118. Београд: Учитељски факултет.
- Митровић, Д. (1984): *Предшколска педагогика*. Сарајево: Свјетлост.
- Пехар-Звачко, Л. (1990): *Развојни проблеми и васпитање предшколске деце*. Београд: Култура.
- Смиљанић-Чолановић В., Толичић, И. (1966): *Дечја психологија*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Сузић, Н. (2006). *Увод у предшколску педагогију и методику*. Бања Лука: ХБС.
- Петровић, Ј. (2006): *Емоционална и социјална компетенција- карактеристике и међусобни односи*. Нови Сад: Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Jelena Marinkovic

GENERAL STAGES OF CHILDREN'S DEVELOPMENT IN THE PRESCHOOL PERIOD AND THEIR CHARACTERISTICS

Summary

One of the most important tasks of preschool institutions is aimed at encouraging the development of children. In the period from birth to starting school, children develop at different rates. Some progress faster, others slower, and some lag behind in development. Knowing the characteristics of the development of children of preschool age is important for proper influence on development, because any planned, child-appropriate influence should be based on knowledge of the child's development. By knowing these characteristics, we will know what to support, what to encourage and what to expect at a certain stage of the child's development. Movement, research and play are fundamental parts of a child's life, which introduce him to life, and thereby prepare him for new situations in everyday life. Healthy growth and development are a prerequisite for a healthy population. For this reason, it is very important for those who deal with the problem of children's development in the preschool period to develop an awareness of the fact that proper growth and development in the preschool period will have a significant impact on the further stages of the child's development.

Милош Насковић

37.015.31-053.4:73/76

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

Одсек васпитачких студија Алексинац

Милена Тасић

ОШ „Ђура Јакшић“ – Јелашница

ПРИМЕНА ОТПАДНИХ И РЕЦИКЛИРАНИХ МАТЕРИЈАЛА У ЛИКОВНОМ ИЗРАЖАВАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Ликовна уметност као област васпитно-образовног рада у предшколским установама пружа неслушене могућности развоја ликовних и креативних потенцијала предшколске деце. Подручје елемената примењених уметности подразумева примену различитих материјала који се традиционалним и алтернативним техникама могу употребити и користити у ликовном изражавању деце овог узраста. Бројне теорије о значају ликовне уметности и њеном утицају на предшколско дете указују и стављају акценат управо на употреби и коришћењу различитих средстава и материјала у циљу развоја ликовних, креативних и когнитивних способности деце овог узраста али и омогућавању пуне слободе и спонтаности израза. У овом раду се истражују могућности примене отпадних и рециклираних материјала у ликовном изражавању предшколске деце, наводе се могуће технике и методе рада у току планираних ситуација учења и указује се на њихов значај за пуну интеграцију садржаја различитих области. Ликовни радови деце предшколског узраста из ОШ „Ђура Јакшић“ из Јелашнице приказани су као пример добре праксе и на њима се може видети примена различитих отпадних и рециклираних материјала у ликовном активностима предшколске деце.

Кључне речи: ликовна уметност, предшколско дете, васпитач, вртић.

Увод

На децје ликовно стваралаштво не треба гледати као на урођену особину која ће се развијати сама од себе, као што ни задатак васпитања не може бити само да се она очува у оном облику у коме се испољава код деце. Организовани утицаји на дете су неопходан услов његовог успешног развоја, па од тога не може бити изузета ни креативност. Оно представља општељудски потенцијал који треба подстицати и усмеравати на одговарајуће начине, у складу са квантитативним и квалитативним променама које карактеришу дечји развој, као и са специфичностима карактеристичним за сваки узрасни период. Полазећи од дечјих стваралачких могућности, педагошки поступци се морају темељити на доживљајима деце, на култивисању естетског сензибилитета и креативних способности, чиме се омогућава пунији и богатији ликовни израз (Каменов, Филиповић, 2009).

Бројни научници, педагози и истраживачи указали су на директну везу слободног одабира различитих ликовних средстава и медија на наведене аспекате развоја личности предшколског детета. Ловенфелд је ликовну уметност третирао као средство развоја и директан подстицај ових способности а бројни савремени теоретичари образовања, попут Елиота Ајснера или Рудолфа Арнхајма управо истичу важност слободног ликовног изражавања применом различитих техника, материјала и медија. Увођење нових техника чини да поље стваралачког мишљења делује динамично и богато (Шкорц,2018:31).

У предшколском добу важно је деци омогућити игру и експериментирање различитим материјалима (глином, пластелином, папиром, картоном, дрветом, меканом жицом, дидактички необликованим материјалом...), манипулисање и доживљај истих видом, додиром, њухом, мирисом, развијати деце осетно искуство. На почетку, деца истражују физичке значајности материјала, затим их поступно уводимо у спознавање изражајних могућности које поједини материјал нуди. Употреба различитих материјала на начин који највише афирмира њихове изражајне могућности деци омогућује вишу разину изражавања и комуникације темељене на језику уметности (Пело,2007).

Ликовна уметност доприноси свестраном развоју личности детета предшколског узраста. Развој детета је интегрални процес, па се ликовно васпитање не може свести само на естетске основе, већ постоји непосредни утицај и на детов развој чула и физички развој, когнитивни развој и развој интелигенције, социо-емоционални развој, развој комуникације и стваралаштва, развој креативности и семиотички развој (Филиповић,2011:25). Директан утицај ликовне уметности на развој различитих аспеката личности предшколског детета:

- Развој чула и физички развој
- Когнитивни развој и развој интелигенције
- Социо-емоционални развој
- Развој стваралачке комуникације
- Развој креативности
- Естетски и ликовно – обликовани развој.

Ликовна подручја или медији у ликовном васпитању и образовању су: цртање, сликање, елементи графике, вајање, елементи примењене уметности (обликовање различитих материјала), мултимедији и основе естетског процењивања (Филиповић,2011:263). У њима настају различити ликовни радови који су рађени применом различитих ликовних техника и материјала. У односу на ликовна подручја ликовна средства и материјале смо поделили на цртачке, сликарске, вајарске, материјале за ликовно

подручје елементи графика и комбиноване ликовне материјале и технике. Комбиновани материјали и технике који се користе у ликовном изражавању деце предшколског узраста поделили смо у неколико група и то су: полуобликовани материјали - папир, текстил, жица, вуна, канап, стиропор. Отпадни: кутије, чепови, флаше, делови машина или алата, пластична, дрвена или стаклена амбалажа. Природни облици и материјали – многобројни предмети и облици узети из природе – лишће, гранчице, шкољке, плодови различитих биљака. Наведени материјали карактеристични су за ликовно подручје обликовање различитих материјала и они су толико разноврсни да их је немогуће све набројати (Филиповић, 2011: 284).

Под отпадним и рециклираним материјалима подразумевамо све оне материјале и предмете који се могу наћи у нашој околини, који су имали неку своју функцију у свакодневном животу и производњи, после чега су одбачени као непотребни, покварени или сувишни. Они се могу преобликовати у нове целине, или у нове форме, визуелне целине и ликовне композиције.

У отпадне материјале спадају кутије, чепове, пластичне флаше, делови неке машине или апарата и отпаци грађевинског материјала и дрвета, дугмићи и др. Њиховом употребом дете упознаје својства и употребу различитих врста материјала, а њихови облици материјала му дају идеје за нове ствари. Док дете манипулише разноразним материјалима истовремено му се развијају богате представе, и око и рука, јер су у овај процес укључене многе функције. Када дете гради кутијама, слаже их на



разне начине. Таква грађевина га асоцира на нешто виђено у околини,

тако да је именује зависно од свог искуства. Када стекну више искуства са материјалима, деца имају унапред слику шта градити и зато траже одређене облике. Разноврсни отпадни и рециклирани материјали се

могу наћи свуда око нас. То се најчешће дешава са неком кутијом, флашом, парчетом текстила и друго. Нека деца износе најразличитије идеје чему би могла да послужи и шта би се од њега могло направити, користећи и неки додатни материјал. Свака идеја, макар и најнеостварљивија, треба да се саслуша са уважавањем, а деца да се подстичу на смеле, необичне и духовите предлоге. На тај начин може да се развија дечја оригиналност, стваралачко мишљење и понашање. Различита својства наведених материјала стварају код деце богате и рановрсне асоцијације ће их, такође, подстаћи да трагају и проналазе нова неуобичајена решења, а њиховом употребом и применом предшколска деца се упознају са појмом рециклаже и рециклирања, али и са основним појмовима из области екологије, односно заштите животне средине. Пружајући деци прилику да се играју овим материјалима и предметима, као и да од њих обликују нове ствари, омогућавамо им стицање веома разноврсних практичних и животних искустава, развијамо смисао за креативно понашање и стварање, рационализацију и штедњу и учимо их да чувају своју средину.

Обликујући отпадне материјале, дете се директно укључује у разне делатности којима се баве одрасли. Ликовни радови деце предшколског узраста направљени од отпадних и рециклираних материјала. Приказани ликовни радови настали су у оквиру пројекта који су организовани и вођени у припремној предшколској групи, у Основној школи „Ђура Јакшић“ у Јелашници, у току 2023. и 2024. године. Коришћени су следећи материјали: картонске кутије, пластичне флаше, металне конзерве, тетрапак, дрвене гајбике, пластични чепови, стиропор, најлонска кеса, али и материјали из природе: дрво, шишарка, слама, кестен, пасуљ, пшеница. Употребљавале су се и „традиционалне“ ликовне технике: темпера, фломастери, акрилне боје. “Нови“ облици настали су лепљењем, везивањем, спајањем, њихова почетна улога се усложњавала, мењала се и модификовала. испитаних васпитача (од њих 104) повредило је велико интересовање деце група за.

У оквиру тих ликовних активности остварена је корелација са различитим областима, односно остварена је пуна интеграција са осталим садржајима васпитно -образовног рада. На основу истраживања које је обављено у току јануара месеца 2024. године а у вези са применом рециклираних и отпадних материјала у ликовном изражавању предшколске деце, анкетавањем васпитача ПУ Пчелица из Ниша могло се приметити да изузетно мали број њих, тек 8.7%, никад не користи рециклиране и отпадне материјале у току пројекта или планираних ситуација учења а чак 72% (од њих 104) користи више од три наведена

материјала у току својих ликовних активности. У оквиру истог истраживања 78 употребу и примену рециклираних и отпадних материјала у току ликовних активности. И на крају, 89 испитаника, потврдило је значај и директну везу примене наведених материјала са развојем потенцијала предшколске деце.

Говорећи о утицају који васпитач може и треба да има у процесу ликовног изражавања деце, Арнхајм (1987) истиче да је „развијање младог ума веома деликатан процес који је лако могуће омести погрешним



утицајима у погрешно време. У настави

ликовне културе, као и у настави других предмета, најбољи наставник није онај који ученику презентује све што зна, али ни онај који му не пружа оно што би могао, већ онај који са умешношћу доброг баштована само посматра и помаже када је потребно“. Расправљајући о специфичности ликовног изражавања деце, аутор истиче да је уметност једна од вештина које човек може и треба да учи, јер свака незгодна интервенција од стране наставника може дезоријентисати ученика у доношењу сопственог визуелног суда или га одвратити од неког открића до ког је он сам могао да дође. У том контексту, планирани пројекти треба да прати развој дејих способности. Визуелно поимање расте у складу са сопственим начелима. Активности/пројекти треба да су организоване тако да интервенције васпитача руководе оним што појединачни процес тражи у свако дато време (Кораћ, 2017).

Ловенфелд је слично Арнхајму, применио Пијажеову теорију развојних ступљева и дејих продуката. У његовом приступу наставник је фацилитатор или само катализатор тог процеса који се одвија док ученик ствара. Наставник је ту само да подржава и развија потенцијале ученика, без наметања концепата одраслог. Продукт је мање битан од процеса.. Мала интервенција васпитача неопходна је и очекивана у раним фазама дејег стваралаштва, док деца граде вештине кроз искуства рада са материјалима. Тек касније, код старије деце, ученика, директнија

интервенција одраслих постаје важнија због преношења знања и разумевања уметничког стваралаштва (Кораћ, 2017).

Већу улогу наставника и васпитача у развоју стваралаштва препознаје Ајзнер (Eisner, 2002). Аутор истиче да развој стваралаштва има свој континуитет и развојне фазе, али темпо, ниво и квалитет естетског сензибилитета у великој мери зависи од васпитних утицаја. Улога васпитача у васпитно - образовном процесу је да обезбеди оптималне услове потребне за несметано ликовно стваралаштво деце предшколског узраста.

Закључак

На основу свега наведеног, може се закључити да отпадни и рециклирани материјали имају важну и значајну улогу у активностима предшколске деце. Њиховом применом и коришћењем, деца овог узраста стварају нове ликовне облике и креативне целине, и упознају се са новим областима. Они условљавају развој еколошке свести, дефинишу нове појмове попут рециклирање и рециклаже а уз помоћ њих може се указати на значај заштите животне средине. Познавање карактеристика и особина рециклираних и отпадних материјала али и могућности савремених и традиционалних ликовних техника намеће се као једна од круцијалних обавеза васпитача. Њиховом синергијом у пројектима и планираним ситуацијама учења остварује се корелација различитих области и омогућава се пуна интеграција садржаја васпитно-образовног рада у вртићима и предшколским установама.

Литература

Arnhajm, R. (1987): *Umetnost i vizuelno opažanje*, Beograd, Univerzitet Umetnosti u Beogradu.

Балић Шимрак, А. (2011.): *Предшколско дијете и ликовна умјетност, Дијете, вртић, обитељ.*

Eisner, E.W. (1978): *What do Children Learn When They Paint*. New York, Art Education.

Eisner, E. W. (2002): *The Arts and the creation of Mind*. New York & London: Yale University Press.

Јованчић, Х.Н. (2012): *Уметност у општем образовању, Функције и приступи настави*, Београд, Учитељски факултет.

Каменов, Е. (2004): *Зелена планета, Нови сад, Драгон.*

Карлаварис, Б. (2007.): *Феномен децјег цртежа, Нови Сад, Војвођанска академија наука и уметности.*

Карлаварис, Б. (1984): *Методика ликовног васпитања*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;

Карлаварис, Б., Келбли, Ј., Станојевић-Картори, М. (1986): *Методика ликовног васпитања предшколске деце*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства,

Радован Станојевић

37.015.31-053.4:73/76

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

Васпитачки одсек у Алексинцу

ТЕХНИКЕ ПАПИР – ПЛАСТИКЕ У ЛИКОВНОМ ИЗРАЗУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Анстракт: У раду је реч о папиру као средству ликовног изражавања код деце предшколског узраста. Осим као подлога која се користи у ликовним подручјима цртања, сликања, графике папир је материјал који успешно може да се користи и у ликовном подручју вајања. У раду су описане технике папир-пластике које могу да се примењују у реализацији ликовних активности са децом предшколског узраста. Технике пластичног обликовања које су наведене и описане у раду су: техника гужвања и цепања, техника савијања папира, обликовање папирних трака, обликовање валовите лепенке и техника папир-машеа. Свака од наведених техника има своје технолошке специфичности начина обраде и обликовања папира, као и специфичне врсте папира који се у оквиру техника користе. Свака техника папир-пластике наведена у раду, сходно својим карактеристикама, има значај и допринос развоју детета предшколског узраста. Технолошке карактеристике појединих техника папир-пластике пружају велике могућности ликовног обликовања, тако да се могу успешно примењивати како у раду са децом свих узраста, тако и у професионалној пракси.

Кључне речи: Папир, технике папир-пластике, пластично обликовање, ликовно подручје вајања.

Папир, према својим карактеристикама, нуди велике могућности ликовног обликовања и изражавања једнако у сфери професионалне и аматерске праксе. Он се може користити као подлога у различитим ликовним дисциплинама или као материјал за пластично дводимензионално и тродимензионално обликовање. Као подлога, у својој „пасивној“ улози он је прилагођен другим ликовним техникама, сликарским, цртачким, графичким, али његов изражајни потенцијал, као материјала, нарочито је видљив у техникама папир-пластике.

Технике папир – пластике подразумевају различите техничко-технолошке начине и приступе дводимензионалног и тродимензионалног обликовања папира. У односу на врсту и начин обраде папира у оквиру технике папир-пластике дефинисани су различити приступи (технике): гужвање и цепање папира, савијање папира, обликовање папирних трака, обликовање валовите лепенке, техника папир-машеа, апликације – колажи.

Због својих техничко-технолошких карактеристика, као материјал лаке обраде, папир је подстицајан за деље ликовно истраживање. Осим

лакоће обраде, подстицајно утиче и његова технолошка разноврсност и могућност избора различитих врста папира, меких, тврдых, храпавих, глатких, дебелих, танких.... У зависности од саме структуре и карактеристика, папир захтева различите приступе и начине обраде и обликовања. Технолошка разноврсност материјала одражава се у разноврсности ликовног рукописа. Резултат обликовања меке хартије биће значајно другачији од резултата обликовања тврде хартије. Деца на тај начин упоредо са развојем ликовног израза, развијају моторику шаке и такилну осетљивост за текстурне вредности хартије.

Техника гужвања и цепања папира

Пластично обликовање папира почиње првим играма и експериментима као што су наједноставније интервенције гужвања и цепања. На тај начин дете се упознаје са карактеристикама папира као материјала, као и са његовим могућностима пластичног обликовања. Поступак пластичног обликовања хартије гужвањем и цепањем одређен је и урзастом детета. Аналогно развојним фазама ликовног израза у цртежу, могу се диференцирати развојне фазе пластичног обликовања папира карактеристичним за различиту старосну доб детета.

Деца најмлађег узраста хартију ће цепати грубо неодмерено без свесне намере о коначном резултату. Дете, као и у фази шврљања у ликовном подручју цртања, у почетку фасцинирају пратеће сензације као што су звук и покрет. Звучне сензације које настају гужвњем и цепањем папира, као и лакоћа матерјала која омогућава лаку манипулацију у игри, додатно мотивишу поступак прве фазе пластичног обликовања.

У средњем предшколском узрасту дете постаје свесно случајно добијених облика које настају цепањем и гужвањем хартије. Добијени облици изазивају асоцијације код деце која их означавају, са референцама на предметну стварност. Ова фаза је блиска развојној фази шеме која се јавља у цртежу.

Код деце старијег узраста видљива је намера и тежња да се обрадом материјала створи одређени облик. Такав задатак које дете постави себи захтева дисциплину и рад на артикулисаној координацији покрета који је условљен и прилагођен како идеји тако и карактеристикама и могућностима материјала који се обликује. Обликовање у овој фази развија се од једноставнијих ка сложеним облицима. Делимична, непотпуна контрола обликовања папира цепањем и гужвањем чини поступак мање предвидивим, а случајности које се тада дешавају подстичу инвентивнији, маштовитији ликовни израз.

Разлика у поступцима цепања и гужвања папира је у томе што се цепањем папира добијају дводимензионалне пластичне форме које се могу користити у колаж техници и аплицирати на различите врсте подлога, док се гужвњем папира гради тродимензионална пластична форма. Обликовање хартије истовремено је условљено идејним ликовним решењем, као и истраживањем материјала и његових могућности. Деца млађег предшколског узраста најпре истражују материјал несвесни самог поступка обликовања и његовог исхода. Деца старијег предшколског узраста постају свеснија, освајају и усвајају ликовне исходе пластичног обликовања.

Технолошка разноврсност и лакоћа обраде папир као материјал чини веома захвалним и значајним средством ликовног изражавања. У том смислу треба подстицати експерименте у истраживању различитих врста папира, меких (салвет папир, новинска хартија, флис папир, креп папир, фотокопир папир), а потом и тврђих папира. Ликовни резултат у значајној мери зависиће од врсте материјала. Искуство обраде различитог материјала омогућиће деци да се упознају са њиховим технолошким карактеристикама и потенцијалима који се могу ликовно артикулисати. На тај начин, у односу на сопствени афинитет према неком материјалу, дете упознаје свој сензибилитет, интересовања и развија ликовни израз.

Рад са хартијом доприноси развоју чула код деце. Различите врсте папира и њихове разноврсне текстуре могу помоћи развоју тактилне осетљивости чула додира и визуелне осетљивости чула вида. Као последица обраде различитих врста папира настају и различите карактеристичне звучне сензације које деца диференцирају и које утичу на развој чула слуха. Специфични начини обликовања мекших и тврђих врста папира помажу развоју моторике руке.

Техника гужвања и цепања папира може се применити код деце свих узраста, а поступак обликовања је могуће и препоручљиво постепено усложњавати у односу на узраст и лична интересовања и склоности детета.

Техника савијања папира

Обликовање папира техником савијања може се применити на два начина. Један од начина је обликовање уз помоћ утврђене шеме са јасно одређеним упутством поступка обликовања и коначним резултатом. Такав начин обликовања папира назива се оригами и део је јапанске традиционалне народне уметности. Ликовна вредност оригами фигура изражена је у складу геометријских и органских облика. Оригами техника савијања папира захтева дисциплину, прецизност, спретност руку,

педантност, познавање материјала, и у тим сегментима се може препознати значај ове технике развоју детета предшколског узраста и делимично његовом ликовном изразу. Оно што јесте недостатак оригами технике је одсуство личног, самосталног изрази, који јесте суштински смисао ликовног стваралаштва.

Други начин примене технике савијања папира подразумева спонтани процес савијања, обликовања хартије ослобођен шематског обрасца. Такав приступ омогућава детету спонтаност и слободу изражавања, истраживања материјала и трагања за решењем. Дисциплина, прецизност, педантност и спретност стечена применом оригами технике може значајно користити и у поступку слободног обликовања.

Обликовање папирних трака

Папирне траке различитих дужина и ширина пружају деци одређене могућности пластичног обликовања. Савијањем, увијањем, преплитањем папирних трака настају елементарни облици базирани на геометријским формама који се потом могу повезивати на различите начине у композиционо сложеније целине.

У почетку деца обликовањем папирних трака праве једноставније геометризоване форме, кружне, овалне, ваљкасте, угласте, цик-цак.... Она понављају исте облике више пута, да би у следећој фази повезивањем добијених облика градили сложеније структуре. За повезивање папирних трака користи се лепак, штипаљке, спајалице и сл. Разноврсност комбиновања и повезивања елементарних облика пружа велике могућности грађења нових форми. Различите врсте папира (мекши, тврђи, тањи, дебљи..) као и папир различите обојености може позитивно да допринесе ликовном изразу и његовом исходу.

Обликовање валовите лепенке

Валовита лепенка је материјал погодан за обраду и пластично обликовање. Реч је о материјалу карактеристичне валовите текстуре чија структура омогућава лако савијање. Слојевита структура валовите лепенке доприноси техничко-технолошкој солидности и постојаности добијене ликовне форме. Сечењем и савијањем валовите лепенке могу се образовати различите врсте ваљкастих и купастих маса од којих се могу градити сложеније структуре. Пратећи прибор који се користи у раду са овим материјалом су нетоксични лепкови, канап, штипаљке, спајалице и сл.

Техника папир – машеа

Папир - маше или папирна каша добија се мешањем уситњеног папира, везива и воде. Папир, припремљен на одређени начин (ситни комади, траке...), се најпре натапа у води да би се потом додало везиво. Количина воде одређује у зависности од потребне житкости масе која се обликује. Као везиво могу се користити различите врсте лепила која су отопива у води и нетоксична (лепак за тапете, лепак за дрво, скроб, глина). За припрему папир – машеа погоднији је мекши папир, новинска хартија или мекша картонска амбалажа. Припремљена папирна маса се у влажном стању лако обликује, и након сушења може да се, према потреби лакира и осликава.

Постојаност и лакоћа форме добијене у техници папир-машеа, као и релативно једноставан технолошки поступак, чине ову технику приступачном и захвалном за примену у ликовној активности деце предшколског узраста. Техником папир-машеа могу да се израђују различити употребни предмети, дидактичка средства, сценска опрема, сценске лутке, играчке, музички инструменти итд.

Постоје и различити приступи извођења технике папир-машеа. Један од начина је обликовање пуне пластике, моделовањем папирне масе до форме жељеног изгледа и значења поступком који је истоветан обликовању меких вајарских материјала (глине, пластелина, теста). Након тога, добијена форма може даље да се обрађује, осликава, користи као конструктивни елемент у структури сложеније форме, итд.

Други приступ извођења технике папир-машеа је када се на готове предмете (флаше, кутије, играчке, амбалаже и предмете разноврсних облика...) лепи папир и на тај начин се мења изглед, функција и значење предмета који се облепљује. Предмет који се облепљује добија улогу основне конструкције ликовне форме. Поред готових употребних предмета, као конструктивна основа у техници папир-машеа користи се и згужвана хартија, жичана конструкција, балон за сферне облике и др. Тродимензионална форма добијена на овај начин може бити крајњи резултат ликовног поступка, али и конститутивни, конструктивни елемент који се надограђује и повезује са другим елементима (деловима) у форме сложенијих структура. За овакав начин извођења папир-машеа, углавном се користе папирне траке које се лепе на изабрани предмет, по потреби и у више слојева. Траке су погодне и за повезивање делова код грађења сложенијих структура. Папирна површина добијене форме се може даље ликовно обрађивати осликавањем бојама или папиром у боји.

Значајан изражајни потенцијал технике папир-машеа је и последица технолошких карактеристика технике која пружа велике могућности тродимензионалног обликовања од најједноставнијих облика до захтевних формално сложених структура једнако добре материјалне солидности и постојаности.

Техника папир-машеа је применљива у раду са децом свих узраста и има вишеструки значај на њихов целокупни развој, развој ликовног израза, естетски развој, развој моторике, когнитивни развој због могућности корелације са другим васпитно-образовним областима, социо-емоционални развој као резултат тимског рада у групи.

Играчке и предмети који су израђени у техници папир-машеа могу се користити у активностима различитих васпитно-образовних области чиме доприносе њиховој интеграцији и корелацији.

Закључак

Због својих технолошких карактеристика и лакоће обраде папир спада у материјале погодне и лако применљиве у раду са децом предшколског узраста. Осим као подлога у ликовним подручјима сликања, цртања и графике, папир представља и средство великог изражајног потенцијала и у ликовном подручју вајања. Ликовни и технолошки поступак тродимензионалног обликовања хартије, који су описани у раду у оквиру различитих техника папир-пластике, имају значајан утицај на развој детета предшколског узраста. Папир, као материјал великих изражајних могућности, подстиче ликовно истраживање, инвенцију и развој ликовног израза. Безбедан, лак, али и у довољној мери сложен технолошки поступак обраде и обликовања папира, захтева, дисциплину, спретност и истрајност у намери. Такав задатак доприноси развоју моторике, социо-емоционалном развоју због неопходне комуникације у групи, развоју чула вида, додира, слуха. Предмети који настају као резултат ликовног изражавања у техникама папир пластике имају своју дидактичку сврху и намену и у другим васпитно образовним областима, што има значаја за когнитивни развој детета.

Литература

Филиповић, С. и Каменов, Е., *Мудрост чула (Дечје ликовно стваралаштво, 3. део)*, Драгон, Нови Сад, 2009.

Карлаварис, Б., *Ликовно васпитање*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1979.

Филиповић, С., *Методика ликовног васпитања и образовања*, Београд: Универзитет уметности, 2011.

Hadzi Jovančić, N., *Umetnost u opštem obrazovanju*, Klett, Beograd, 2012.

Станојевић-Кастори, М., Каменов Е., Пантелејева., *Ликовно обликовање у децјим вртићима СФРЈ И СССР*, ЗЗУНС, Београд, 1987.

Radovan Stanojevic

PAPER-PLASTIC TECHNIQUES IN THE ART EXPRESSION OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

The paper is about paper as a means of artistic expression for children of preschool age. In addition to being a substrate used in the fine arts of drawing, painting, graphics, paper is a material that can be successfully used in the fine arts of sculpting. Paper-plastic techniques that can be applied in the realization of art activities with children of preschool age are described in the paper. Plastic molding techniques that are listed and described in the paper are: crumpling and tearing technique, paper folding technique, paper strip molding, corrugated cardboard molding and papier-mâché technique. Each of the mentioned techniques has its own technological specifics of the way of processing and shaping the paper, as well as the specific types of paper used within the techniques. Each paper-plastic technique mentioned in the paper, according to its characteristics, has importance and contribution to the development of preschool children. The technological characteristics of certain paper-plastic techniques provide great opportunities for artistic design, so they can be successfully applied both in working with children of all ages and in professional practice.

Светлана Блажин

373.2.01

Дијана Брусин

373.29

Предшколска установа „Пава Сударски“

Нови Бечеј

ВИДЉИВОСТ И ЗНАЧАЈ ДЕЧИЈЕГ ПОРТФОЛИЈА У ПРОЦЕСУ ТРАНЗИЦИЈЕ ИЗ ВРТИЋА У ШКОЛУ

Апстракт: Размишљамо ли о појму речи портфолио која потиче од француске речи *portfeuille* што би у преводу тј. у једном од његових значења то била хартија од вредности. Ако промислимо мало дубље о томе, онда и само тумачење значаја вођења дечијег портфолија у вртићу добија нову димензију. Портфолио је један од начина дакументовања дечијег развоја, процеса учења и праћења интересовања. Садржај дечијег портфолија равноправно обликују и креирају кроз непосредне дијалоге деца, васпитач, родитељи, а у неким случајевима и други актери. У раду ћемо интерпретирати резултате истраживања о ставовима практичара у предшколским установама о значају и садржајима дечијег портфолија. Једно од кључних питања којим се бавимо у нашем раду је и значај портфолија у транзицији вртић-школа. Колико су различити нивои образовног система, вртић и основна школа, спремни да индивидуализују транзицију деце у односу на сазнања која се могу остварити на основу проучавања дечијег портфолија из предшколског периода.

Кључне речи: дете, портфолио, практичари, образовни систем, транзиција

Увод

Прво најважније и најутицајније окружење у одрастању и васпитању детета је породица. Како су у самој породици кључне слога и јединство, заједнички ставови и иста уверења родитеља који су темељ континуираног деловања у одрастању детета како у самој породици тако и током предшколског васпитања и образовања, а касније и школског (Грандић, 2007). Једнако је важно и за целокупан васпитно-образовни процес у животу детета. Много је промена које се дешавају током живота почев од најранијег узраста. Свака промена у дететовом животу: полазак у вртић, а касније и прелазак из вртића у школу, је од велике важности и тако јој треба и приступати. Ако вртић доживљавамо као прву карику у васпитно-образовном систему детета, а школу као наредну, онда би у том случају дечији портфолио у вртићу требало да има кључну улогу у прилагођавању детета на школу. Документовањем кроз дечији портфолио пружа се могућност постизања континуитета у дечијем учењу и развоју. Овај рад се бави ставовима практичара о значају, видљивости и садржајима дечијег портфолија и његовој конкретној улози у транзицији

вртић-школа. У испитивању ставова практичара учествовало је укупно 194 васпитача и учитеља из вртића и школа са територије Републике Србије.

Дечији портфолио у процесу транзиције вртић-школа

Портфолио води порекло од француске речи *portfeuille* што би у преводу тј. у једном од његових значења то била хартија од вредности. Ако промислимо мало дубље о томе, онда и само тумачење значаја вођења дечијег портфолиа у вртићу добија нову димензију.

„Дечији портфолио представља кумулативну збирку различите документације о појединачном детету којом се гради персонализована прича о искуствима и учењу детета и контексту у коме се та искуства одвијају и подржавају током похађања вртића.“ (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2022.: 42.) То подразумева смислено повезивање елемената у дечјем портфолију у једну целовиту слику која помаже у разумевању аутентичног и јединственог искуства детета и његових начина учешћа у вртићкој заједници и промишљању како те увиде користити за праћење, проширивање и продубљивање дечјег учења у процесу развијања програма.

Теорија индентификује шта збуњује практичаре и на шта су се ослањали у својој пракси, а везано за конкретан одабир форме и структуре портфолиа. „Не постоји прописана форма и садржај дечјег портфолија. Избор у погледу форме дечјег портфолија (фасцикла, регистратор, кутија) и његове структуре можемо донети сами или у договору са колегама, а у избор појединих садржаја који уносимо у портфолио укључујемо и дете.“ (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2022.: 42).

Приликом анализе одговора практичара, 93% испитаника/васпитача тврди да у васпитно-образовној пракси садржај дечијег портфолија има изузетну вредност информација које пружају сазнање о дечијем учењу, развоју, интересовању и напредовању. На питање да ли користе дечији портфолио као вид документовања, 95% испитаника/васпитача се изјаснило да деца у вртићу имају портфолио који се континуирано води и у складу са информацијама из портфолија креирају васпитно-образовни рад. Да садржај дечијег портфолиа равноправно обликују и креирају кроз непосредан дијалог дете, васпитач, родитељи, а у неким случајевима и други актери потврдило је мишљење 95% испитаника/васпитача.

Имајући у виду да је усклађено мишљење практичара по питању лица која учествују или треба да учествују у креирању садржаја дечијег портфолија, остаје питање шта је то конкретно што треба бити садржај дечијег портфолија или шта се то њиме може и треба документовати.

Према наводима Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2022, 44, то није посебна документација која се издваја искључиво за потребе дечијег портфолија, већ је то документација која је настала током развијања пројеката. Њоме се свакако може документовати: који су то омиљени простори у вртићу, евентуални тренуци блискости и кооперативности међу вршњацима, дечија интеракција са материјалима, активности истраживања, продукте детета који су настали у оквиру теме/пројекта, такође ту су и забележени тренуци радости и уживања у игри, укључивање и учешће породице и одређени посебни догађаји који повезују вртић и локалну заједницу.

Улога дечијег портфолија у транзицији вртић-школа

Колико су практичари упознати са дечијим портфолиом из вртића, потврдило је 96% испитаника/учитеља да је током своје праксе имало увид у збирку радова из вртића, а не и дечији портфоли, док њих 100% испитаника/учитеља мисли да је важно да увид у дечији портфоли из вртића требају имати учитељ који преузима генерацију деце из вртића и стручни сарадник из школе. Приликом припреме преласка детета из вртића у школу важно је уважити информације из дечијег портфолија вођеног током предшколског периода сматра 96% испитаника/учитеља. Анализом портфолија могу се уочити дечије јаке стране и евентуална потребна подршка, затим интересовања и начин на који дете учи. На основу добијених информација отвара се могућност да учитељ прилагоди план и програм потребама сваког детета. Преношењем информација из вртића у школу постиже се континуитет у праћењу и подршци учењу и развоју детета која се темељи на његовим потребама. Мишљење испитаника/васпитача заснована на досадашњем искуству се разликују у односу на мишљење испитанике/учитеље. Претпоставку да је вођење дечијег портфолија још један вид оптерећења потврдило је 30% испитаника/васпитача, а 34% не види сврху преношења дечијег портфолија из вртића у школу јер њих 32% тврди да не добијају повратне информације о анализи дечијег портфолија из школе. Ови подаци нам потврђују да више од 30% испитаника/васпитача не идентификују континуитет у образовању, тј. вртић и школу доживљавају као два засебна образовна система. Истовремено, немамо потвдну информацију од учитеља да су увиде из дечијег вртићког портфолија користили приликом планирања и програмирања у раду са ученицима.

Закључак

Транзиција из предшколске установе у основну школу је веома комплексан процес у ком су важни апсолутно сви фактори. Најпре се мисли на породицу, затим програм који реализује предшколска установа и на крају, али не мање важна, школа која се прилагођава потребама детета (Жунић и Зуковић, 2023.). Међусобно увезивање сва три фактора доприноси да се дете осећа подржано и добро у процесу транзиције које подржава континуитет у образовном систему. Када је обезбеђена социјална и емотивна добробит детета олакшано је прилагођавање на школско окружење. За успешну транзицију вртића-школа од изузетне важности је проток информација које садржи дечији портфолио из вртића. Континуираним вођењем дечијег портфолиа у вртићу, то јест документовањем дечијег развоја, учења, активности, интересовања и осталог, пружа се могућност будућем учитељу да реализује прилагођавање детета на школу, на што прихватљивији начин за само дете. Током рада на ову тему, отворила су се многа питања на која још увек немамо одговор. Колико су практичари из вртића и школе спремни да промишљају у смеру добробити детета и транзицијом вртић-школа се баве суштински, а не формално.

Литература

- Грандић, Р. (2007), *Прилози породичној педагогији*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине
- Ђорђевић, М., Ранчић, А., Миленковић, В., Југовић, С. (1994), *Како успешно васпитавати – педагогија и психологија за родитеље*, Ниш: Градина
- Жунић К., Зуковић С. (2023), *Процес транзиције детета из предшколске установе у школу из угла родитеља*, Зборник Одсека за педагогију, Нови Сад: свеска 32, 89-105.
- Крњаја, Ж. Павловић Бренеселовић Д. (2022), *Приручник за документовање – педагошка документација и документовање у Основама програма „Године узлета“* ПВО, Београд
- Основе програма предшколског васпитања Године узлета* (2014), МПНТР, Просветни преглед Београд
- Васиљевић, С., (2019.), *Како успешно спровести транзицију у образовању?*, 07.05.2024., <https://www.obrazovanje.org/blog/kako-uspesno-sprovesti-tranziciju-u-obrazovanju/>

**Blazin Svetlana
Brusin Dijana**

**VISIBILITY AND IMPORTANCE OF CHILDREN'S PORTFOLIO IN THE
TRANSITION PROCESS FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL**

Summary

When we think about the concept of the word 'portfolio' which originates from the French word 'portfeuille,' which in translation, in one of its meanings, would be a paper of value. If we think a little deeper about it, then the interpretation of the importance of keeping a child's portfolio in kindergarten gains a new dimension. A portfolio is one way of documenting a child's development, learning processes, and keep in sight child's interests. The content of a child's portfolio is equally shaped and created through conversations among children, preschool teachers, parents, and in some cases other participants. In this paper, we will explain the results of research on the attitudes of practitioners in preschool institutions about the importance and contents of children's portfolios. One of the key questions we address in our paper is the significance of portfolios in the kindergarten-to-school transition. To what extent are levels of the educational system different, how prepared are kindergarten and elementary school to individualize the transition of children based on the insights that can be gained from studying children's portfolios from the preschool period.

Весна Стевановић

376-056.45-053.4:004

Академија васпитачко-медицинских струковних
студија Крушевац

159.28.23-053.4:004

Одсек васпитачких студија Алексинац

Марија Јовић

Топличка академија струковних студија Прокупље

Одсек за пољопривредно-прехранбене студије Прокупље

Малиша Стевановић

Академија васпитачко-медицинских струковних
студија Крушевац

Одсек техничко-технолошких студија Крушевац

РАД СА НАДАРЕНОМ И ТАЛЕНТОВАНОМ ДЕЦОМ У ДИГИТАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ

Апстракт: Даровитост је појава стара колико и људско друштво. Условљена је високоразвијеним појединим менталним особинама и њиховом композицијом, као и унутрашњим и спољашњим стимулацијама. Натпросечна или висока надареност се различито испољава - у области језика, математике, спорта или уметности. Даровита деца се издвајају од својих вршњака по начину и брзини учења, уз развијену креативност. Ова карактеристика често се не узима у обзир, нити негује, нарочито код деце предшколског узраста. Многобројна истраживања деце са високим способностима доказала су да што су способности више, то су израженије и специфичности које ову групацију деце чине изузетно осетљивом на неадекватан васпитно-образовни систем. Играње са децом може бити вишеструко корисно, нарочито када се игром подстиче интелектуални развој, развој моторичких способности, акомодације ока, креативног размишљања, брзине размишљања и закључивања... Овај рад се бави могућностима које пружа дигитална технологија у стварању повољног и подстицајног окружења за рад са надареном и талентованом децом и развој њихових потенцијала.

Кључне речи: дигитална технологија, дигитално окружење, надарена и талентована деца, предшколско васпитање.

Увод

Даровитост је појава стара колико и људско друштво. Дефиниције даровитости мењале су се кроз историјске епохе и увек биле друштвено-економски условљене. У примитивним племенима, даровитим је сматран онај ко је био добар ловац, у ратничким ко је био добар ратник, код старих Грка добар говорник, уметник или победник на спортским такмичењима и олимпијадама, итд. И данас не постоји јединствена дефиниција даровитости. Даровитост се може испољити у различитим областима:

спорту, музици, уметности, математици, језику... Даровита деца показују наглашену креативност и од својих вршњака се издвајају по начину и брзини учења. Ова карактеристика се најтеже уочава и идентификује код деце предшколског узраста, а посебно је битно даровитост правовремено идентификовати и на адекватан начин подстицати и неговати њен развој.

Карактеристике надарене деце

Даровитост се најједноставније може дефинисати као склоп особина помоћу којих појединац може трајно да постиже натпросечан успех у једној или више делатности (Терман, 1925), карактеришу је висока развијеност појединих менталних особина и њихова композиција, а условљена је унутрашњим и спољашњим стимулацијама. Даровита деца чине само 1% од своје генерације и издвајају се коефицијентом интелигенције изнад 140, по Бине - Симоновој скали.

Даровита деца уче на другачији начин од вршњака, брже савладавају градиво, креативни су и не функционишу увек на конвенционалан начин. Мада тако не изгледа на први поглед, врло су свесна своје различитости. А то важи и за њихове вршњаке из предшколске групе. Због својих другачијих интересовања, често наилазе на неразумевање средине, јер вршњаци не разумеју и не могу да прате њихову способност апстрактног мишљења. Надарено дете ће без одговарајућих интелектуалних изазова и подстицаја, бити незаинтересовано и често седети беспослено. Послове у којима се тражи рутина обично обављају без воље или их уопште не обављају.

Надарена деца предшколског узраста имају следеће карактеристике: висок коефицијент интелигенције, рано коришћење широког речника, говорну спретност, велику моћ запажања, наглашено интересовање према књигама, рано интересовање за часовник и датуме, способност концентрације и задржавања пажње, рано откривање узрока и последица. Родитељи такве деце кажу да се надареност њихове деце често не узима у обзир, поготову у предшколској установи. Истраживачи се слажу да је од изузетног значаја рано идентификовање даровите деце и рано пружање подстицаја у развоју. Најпоузданији метод идентификације даровитих представља посматрање, праћење њиховог понашања у различитим активностима и играма, а затим подстицање у различитим областима (Ђорђевић и Максић, 2005). Нажалост, може се рећи да код нас институционално не постоје смернице за рано откривање даровите деце. „Уочавање и процењивање особина даровите деце остварују васпитачи и стручна лица у предшколским установама“, а кључну улогу имају и

родитељи (Аземи и Младеновић, 2021). Организовани рад са надареном и талентованом децом требало би да се одвија у три фазе: откривање или препознавање потенцијално даровитих на нивоу васпитне групе у вртићу, идентификација и издвајање манифестно даровитих из групе потенцијално даровитих, уз помоћ истраживања интердисциплинарног тима и коначно, верификација даровитих уз тестирања и праћење манифестно даровитих.

Детињство у дигиталном окружењу

Дигитална технологија постаје део окружења у коме дете расте и развија се, почев од рођења, па надаље. Дигитална технологија користи се као средство за стицање и проширење знања и постављање основе за целоживотно учење, позитиван утицај на развој дигиталних компетенција код деце, васпитача и родитеља, као и унапређење дигиталне културе и писмености. За данашњу децу можемо рећи да одрастају у дигиталном окружењу и у њему развијају своје потенцијале. Многобројни аспекти дечјег интелектуалног, емоционалног, социјалног, менталног и физичког развоја одвијају се под утицајем дигиталне културе (Küçükoba, 2023). Родитељство у дигиталном окружењу постаје још захтевније и комплексније у односу на традиционално.

Дигитална технологија као алат за учење и креативност

У предшколском образовању се дигитална технологија не користи искључиво за игру, већ постаје моћно средство које се користи у процесу учења, истраживања, рада на пројекту, решавања проблема, развијања критичког размишљања, креативног стварања, сарадње и комуникације, развоја рачунарског размишљања, са посебним фокусом на безбедност на интернету и заштиту података о личности. Даровита деца испољавају наглашена интересовања за нове информације о различитим подручјима сазнања и такође показују тенденцију да самостално трагају за новим информацијама. Из тог разлога је потребно оваквој деци обезбедити адекватну средину, која ће бити у складу са њиховим интелектуалним потребама и подстаћи развој дигиталних компетенција потребних да самостално долазе до оваквих информација на интернету. Дигитално окружење због својих специфичности, може деловати врло подстицајно на васпитно-образовни рад са надареном децом и омогућити:

-Персонализовано учење (прилагођење учења индивидуалним карактеристикама детета, могућности за истраживања, могућности за

иновације); Кројење учења према индивидуалним стилевима учења и интересовањима је од виталног значаја за напредак надареног детета. Индивидуализовани план учења и активности подстиче дечје јединствене таленте и наклоности. Дигиталне технологије нуде много разноврсних апликација које се могу користити у ову сврху, пратећи индивидуалне карактеристике, напредовање и ниво постигнућа.

-Неговање креативности (односити се с поштовањем према необичним питањима, стимулисати необичне и оригиналне идеје, подстицати сталну радозналост деце); Охрабривање креативног изражавања и различитог мишљења је есенцијално за надарену децу. Основно правило за рад с надареним корисницима је упутити их да сами стварају. Треба их подстаћи на креативан рад. Ако је клима у групи таква да онемогућава или чак не допушта разноврсне прилазе у решавању проблема, онда је деци са израженим креативним способностима веома тешко. „Висококреативна особа у таквим условима мора да потискује своје способности или да их се одрекне“ (Митић-Николић, 2007). Често оваква деца не желе да се истичу и крију своју даровитост. Психолози додају да, уколико се даровита деца правилно не усмере и не развију своју даровитост, могу врло лако да покажу девијантно понашање, јер одрастају у средини која их не разуме. Неговање окружења које вреднује и подстиче креативност је кључно за њихов развој.

-Друштвена и емоционална подршка (поштовање друштвених и емоционалних потреба, изградња подршке, подстицање емоционалне интелигенције); Даровитост и креативност су комплекснији него што се обично мисли, јер се не исказују само високим интелектуалним способностима и запаженим академским успехом (Ђорђевић и Максић, 2005). Даровита и креативна деца се разликују између себе, као што се разликују и она која нису даровита.

-Подршка родитеља (ставови родитеља, дигиталне компетенције родитеља, сарадња родитеља и васпитача); Од суштинског је значаја подршка родитеља и њихово укључивање у образовање надарене деце. Сарадња родитеља и васпитача, одн. наставника, гради јак темељ за развој дечје даровитости и талента.

-Етичка употреба технологије (култура употребе дигиталних технологија, изградња и унапређење дигиталних компетенција детета); Етичка употреба технологије је од суштинског значаја за надарену децу. Промовисање дигиталног грађанства и одговорног понашања на мрежи је саставни део њиховог дигиталног оснаживања.

-Јачање кроз колаборацију (заједнички пројекти, вршњачка сарадња, међувршњачко учење, тимски рад); Заједнички пројекти и

вршњачко учење јачају и развијају потенцијале надарене деце. Укључивање у тимски рад и сарадња граде њихове вештине комуникације и лидерства. Много је боље за развој надарености да дете у свом окружењу има још једно или више талентоване деце, јер ако се налази искључиво у друштву просечних, постоји велики ризик да ће се уклопити у просечност и неће имати задовољавајући развој. Постоје многе дигиталне платформе и апликације за подршку овог вида активности (вики, блог, вајт борд).

Закључак

Даровитост је комплексан феномен и не може се посматрати искључиво као одраз само једне карактеристике. Даровитост представља комбинацију креативности, интелигенције, способности и особина личности.

Развој даровите деце није увек једноставан, већ постоји низ проблема који га прати, а који могу бити избегнути уколико се обезбеди индивидуални приступ у раду и правовремена идентификација даровитости.

Оснаживање надарене и талентоване деце у дигиталном добу захтева холистички приступ који вреднује њихове јединствене способности и подстиче њихов развој. Заједно можемо створити окружење које га подржава и обогађује.

Васпитачи имају изузетно одговоран и значајан задатак да препознају даровитост предшколског детета и да правилно усмеравају његов развој, а то је могуће само уколико су адекватно образовани и обучени да идентификују ову карактеристику.

Како је и креативност карактеристика даровитих, закључено је да се и креативност и продуктивно мишљење могу развијати, а то је најуспешније остварити кроз индивидуализовану наставу уз интердисциплинарни и интегративан приступ. Потребно је створити климу за стваралачки рад, одабирати материјале који ће подстицати развој интелигенције детета, подстицати питања и охрабривати њихове идеје, развијати флексибилне наставне програме.

Литература

Аземи, И., Младеновић, Ж. (2021). Како се може проценити даровитост деце у раном детињству, *Centrum*, 15, 266-278.

Ђорђевић, Б., Максић, С. (2005). Подстицање талената и креативности младих - изазов савременом свету, *Зборник института за педагошка истраживања, Година XXXVII, Број,,* Институт за педагошка истраживања, Београд, 125-147.

Küçükoba, E. (2023). Digital Parenting and Digital Childhood: Raising Gifted Children Born into the Digital Age, *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 5(1), 1-10.

Митић-Николић, С. (2007). Подстицање креативности у процесу наставе, *Теме*, бр 4, Универзитет у Нишу, 819-824.

Terman, L.M. (1925). *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Genetic Studies of Genius. Volume 1*, Stanford University Press, Stanford.

Vesna Stevanovic
Marija Jovic
Malisa Stevanovic

WORKING WITH GIFTED AND TALENTED CHILDREN IN DIGITAL ENVIRONMENT

Summary

Giftedness is a phenomenon as old as human society. It is conditioned by highly developed individual mental traits and their composition, as well as internal and external stimulation. Above-average or high giftedness manifests itself in different ways - in the field of language, mathematics, sports or art. Gifted children are distinguished from their peers by the way and speed of learning, with developed creativity. This characteristic is often not taken into account or nurtured, especially among children of preschool age. Numerous studies of children with high abilities have proven that the higher the abilities, the more pronounced the specificities that make this group of children extremely sensitive to an inadequate educational system. Playing with children can be beneficial in many ways, especially when the game encourages intellectual development, development of motor skills, eye accommodation, creative thinking, speed of thinking and reasoning... This paper deals with the possibilities of digital technology in creating a favorable and stimulating environment for working with gifted and talented children and the development of their potential.

Наташа Николић

159.922.7

Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

DOUBLE BIND КОМУНИКАЦИЈА У ОДНОСУ ОДРАСЛИ-ДЕТЕ: МОГУЋЕ ПОСЛЕДИЦЕ И НАЧИНИ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА

Анстракт: Концепт double bind, тј. двоструке обавезности у комуникацији може имати различите последице по дете попут проблема са менталним здрављем, понашањем, емоционалном регулацијом, самопоштовањем, односом са другима. У раду су разматрани могући начини превазилажења такве комуникације у чему смо се ослонили на концепт породичне резилијентности који наглашава да се индивидуална резилијентност разуме и јача у контексту породице и шире социјалне заједнице, као узајамна интеракција индивидуалног, породичног, социокултурног и институционалног нивоа.

Кључне речи: комуникација, double bind, дете, породица, резилијентност

Увод

Системски орјентисани аутори (Epstein & Bishop, 1981; Olson, 1993; Beavers & Hampson, 2000) у оквиру својих модела породичног функционисања посебно истичу значај комуникације као димензије која зависно од квалитета има моћ да обликује систем, одржава га, обликује друге породичне димензије и односе. Ови аутори истичу да је комуникација која је добра за породични систем и његове чланове- јасна, директна, да су поруке валидиране од примаоца, да су саображна оба нивоа комуникације, да постоји слобода за отвореност у изражавању различитих емоција, да дорпиноси ефикасном решавању проблема, да је обојена емпатијом, толеранцијом. Нажалост, некада долази до слања двосмислених или дуплих порука којима родитељи вербално кажу једно, а истовремено невербално, својим поступцима, гестовима или мимиком, шаљу другачије и често опречне поруке. Предмет истраживања је концепт double bind (енг.) или двоструке обавезности (у даљем тексту ДО) који је поникао из системског приступа и представља патолошку форму комуникације, односно дилему у комуникацији која настаје када појединац или група људи добије две или више порука са позиције ауторитета које су међусобно противречне, без могућности отклањања настале конфузије на основу података којима располаже. Ово резултира томе да је прималац поруке „везан” тј. заглављен између два избора од којих ниједан није добар и збуњен јер не зна како да интерпретира поруку која сама себе негира (Стајић, Жикић и Пишев, 2021), Овај концепт је у друштвене науке увео антрополог Грегори Бејтсон и сарадници (Bateson, et al. 1956), приликом проучавања процеса комуникације у оквиру

психотерапије и друштвено и породично индукованих фактора који утичу на стање психијатријских пацијената. Коцепт је понудио хипотезу да шизофренија није биолошки узрокована, већ је „изазвана и/или промовисана нерешивим комуникацијским загонеткама/ребусима у породицама” (Gibney, 2006:48). Данас је идеја да ДО поруке изазивају шизофренију нашироко одбачена (Wetchler & Hecker, 2015). Концепт се може имплементирати на микро, мезо или макро плану, зависно од обима и нивоа комуникације између „жртве“ и њеног окружења или заједнице (Sennott, 2008, 5–6). Проучавањем литературе и методом анализе садржаја извешћемо *закључак* какве су могуће последице по дете када учесатало прима такве поруке али и како можемо минимизирати могућност јављања таквих порука и тиме заштитити дете.

Последице двоструке обавезности по дете

Сматра се да је родитељска девијантна комуникација релативно стабилна и представља трајан средински стрес током развоја детета (Dimitrijević, 2015). Издвојили смо неке категорије негативних импликација конфликтних порука по дете: 1) *Проблеми са поверењем у друге и сликом о себи*. Амбивалентност у порукама и понашању које значајни други шаље детету које има потребу за његовим присуством и пажњом може резултирати стварањем неког од несигурних образаца афективне везаности који су предиктивни за касније интернализоване и екстернализоване проблеме детета (Hrnčić, 2008). Дете може имати потешкоћа у формирању стабилног осећаја себе и доброг самопоштовања због мешовитих порука које прима. Сnižено самопоштовање је предиктивно за каснију депресију (Hrnčić, 2008). Нестабилне самопроцене код адолесцената повезане са недоследношћу у васпитном стилу родитеља (Todorović, 2004). 2) *Проблеми у понашању*. Дете може испољити проблеме у понашању као што су повлачење, пркос или агресија (Bugental, et al., 1971) али и деликвентних облика понашања (Ferreira, 1960) као начин да изрази своју фрустрацију и збуњеност. Континуирано стављање детета у ситуацију у којој ће бити кажњено шта год да уради може се рефлектовати на његове будуће односе али и довести до механизма научене беспомоћности која у крајњем случају може водити депресивности, безвољности и апатији; 3) *Ризици за ментално здравље*. Дете доживљава стрес као резултат покушаја да се снађе у збуњујућим и конфликтним захтевима и комуникацији својих старатеља (Kutz, 2023). Стална конфликтна комуникација може допринети развоју различитих проблема са менталним здрављем, као што су анксиозност, депресија и

други емоционални поремећаја (Bateson et al., 1963; Blotcky et al., 1982; Dimitrijević, 2015; Carrasco et al., 2015), а неки аутори тврде да се кроз ДО може објаснити настанак три типа неурозе (тј. хистеричне, фобичне и опсесивно-компулзивне) (Sluzki & Verón, 1971); Smith (1976) је доказао да ДО комуникација допринела повећању треме, анксиозности код здравих, нормалних људи. 4) *Емоционална регулација*. Поновљано излагање таквим порукама може ометати развој здраве емоционалне регулације (Blotcky et al., 1982).

Могуће препоруке за превазилажење двоструке везе у односу родитељ-дете

Неки од могућих начина превазилажења конфликтних порука су: мета-комуникација. (комуникација о комуникацијама две особе) (Olson, 1972); повлачење било физички било тишином, може прихватити само део поруке; дисквалификовање поруке изјавом или симптоматским понашањем (Sluzki et al., 1967); Давање двоструке поруке као одговор; Давање духовите примедбе о поруци (Weakland, 1962). Многи аутори наглашавају да је много теже одговорити на поруку са ДО када се догоди са неким са ким имамо зависан однос (какав је однос родитеља и мале деце) (Meissner, 1964; Olson, 1972; Blotcky et al., 1982). Оно што је за наш рад важно јесте питање како се дете може изборити са таквим учесталим порукама, тј. постати резилијентно на њих. То свакако зависи и од самог детета, али и ако постоје генетски потенцијали за резилијентност, она мора да се развија у релационом/породичном контексту (Гачић и Мајкић, 2001), те ипак постоји њена релациона, интеракционистичка димензија. Према томе, за одговор на ово питање ослонили бисмо се на концепт системске, породичне резилијентности Фроме Волш (Walsh, 2002). Она је навела принципе породичне резилијентности међу којима бисмо посебно истакли један: *индивидуална резилијентност се најбоље разуме и јача у контексту породице и шире социјалне заједнице, као узајамна интеракција индивидуалног, породичног, социокултурног и институционалног нивоа*. Волш истиче да је социјална подршка битан организациони процес породичне, али и индивидуалне резилијентности, те уколико нема ресурса у заједници и одговора заједнице породица сама не може да се одбрани те ће доћи до неминовног ремећења породице упркос њеном можда успешном унутрашњем функционисању. У наставку су одређени предлози за друштвено организовану подршку као превенцију и интервенцију последица дисфункционалности у породичној комуникацији: 1. *Обезбеђивање приступачне професионалне психолошке помоћи*

родитељима. Имајући на уму да највећу одговорност за ДО поруке има родитељ, посебна пажња мора бити усмерена њима. Bratanić (2002) као предуслов промене властитих комуникацијских вештина препознаје нужност конструктивног рада на себи, те сматрамо неопходним обезбеђивање бесплатне или ценовно што приступачније индивидуане и системске породичне психотерапије што већем броју родитеља. Системска породична терапија се показала изузетно ефикасном у решавању великог броја проблема који се тичу чланова породице и њихових односа (Саг, 2020). Постоје докази да је родитељи који имају дезорганизовани (неразрешени) афективни стил везаности преносе трауматска искуства која се манифестују кроз различите форме неконгруентне комуникације попут ДО порука (Kutz, 2023) што може имати утицај на стил афективне везаности деце.

2. *Програми за унапређивање комуникационих вештина родитеља.* Обука о конструктивној комуникацији која би требала да доведу до минимизирања могућности јављања ДО са децом би требала да указује на важност: Познавања концепта ДО и *важности конгруентности свих нивоа комуникације*, симултане употребе и вербалне и невербалне (Tatković, Diković, Tatković, 2016); важност *отворене комуникације* тј. испољавање и позитивних и негативних емоција што све заједно негује позитивно самопоштовање деце (Тодоровић, 2004). Посебно развијене комуникационе вештине омогућавају уравнотеженим породицама да мењају ниво кохезије (блискости) и адаптивности (Матејевић и Тодоровић, 2012), што је важно у случају ДО јер је доказано да екстремне блискости или дистанце у односима у пороци може допринети мешовитим порукама (Blotcky et al., 1982); Примене *активног слушања* и *валидације дејих* емоција која подразумева признавање и потврђивање емоције детета уместо одбацивања; *Подржавања метакомуникације деце*, охрабривања детета да искаже своје мисли и емоције у вези са порукама које добијају. На тај начин се може увежбавати дете активном слушању; *важност усаглашавања оба родитеља* о породичним вредностима, задацима, циљевима, васпитим стиливима како би се успоставиле конзистентне поруке и поставиле кохерентне границе.

3. *Обезбеђивање општег педагошко-психолошког образовања родитеља.* То би омогућило разумевање дејих развојних потреба, социјалног, моралног, емоционаног развоја, позитивних васпитних стилова, метода уз посебно истицање значаја неговања процеса који доприносе оснаживању породице. У оквиру ове категорије поменули бисмо и значај повезивања са васпитно образовним институцијама попут вртића јер се у оквиру њих може организовати саветовање родитеља.

4. *Обезбеђивање континуиране подршке деци у контексту васпитно-образовне установе.* Важан ресурс у

превазилажењу проблема јесу и васпитачи али и педагози и психолози који праћењем деце могу благовремено да утичу на пружање емоционалне подршке и јачање самопоуздања деце и допринесу развоју индивидуалне резилијнтности детета. Јачањем самопоуздања код деце јача се и храброст да се устане против ДО порука. Високо самопоштовање које се манифестује у детињству један је од најбољих индикатора стабилног менталног здравља у каснијим годинама (Todorović, 2004). 5. *Прграми за развијање комуникацијских вештина деце посебно активног слушања.* Деца која умеју да практикују начине активног слушања лакше ће се изборити са особом која користи ДО јер дете које активно слуша је дете која поставља питања и тражи појашњења која су неопходна у решавању ДО ситуације. Постоје докази да су деца предшколског узраста сколна посредном учењу (учењу по моделу) активног слушања (Müller, 1972). 6) *Развијање комуникације васпитач.* У комуникацији са децом васпитачи би требали да допусте слободно изражавање деце, да подстичу њихову самосталност те осећај одговорности за своје поступке што се може назвати демократском комуникацијом (Tatković, Diković, Tatković, 2016). Васпитач би требало да има развијену вештину активног слушања коју ће знати применити у стварним условима. Учитељ који сам активно слуша уједно служи као пример ученицима па они могу по моделу научити активно слушати.

Закључак

Учестало добијање порука ДО порука може довести до проблема са менталним здрављем, понашањем, емоционалном регулацијом, самопоштовањем, односом са другима. Здрава породица је важно друштвено питање, те је неопходно систематски приступити јачању функционалности породице тако што ће друштво подстицати оно што представља њене снаге али и интервенисати у случају породичних дисфункционалности. Могући видови друштвене подршке по питању дисфункционалности у комуникацији у породици су бројни попут рада на психолошком здрављу родитеља, деце и васпитача и усавршавања њихових вештина комуникације како би се минимизирала могућност уласка у замке ДО порука. У овом раду су свакако наведене само неке препоруке за ношење са последицама и превазилажење ДО порука код деце. Надамо се да ће нека од наредних истраживања детаљније допринети одговору на ова питања што може бити значајна импликација за васпитно-образовну праксу.

Литература

- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. and Weakland, J. (1956). Toward a Theory of Schizophrenia, *Behavioral Science*, 1, 251-264,
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. and Weakland, J. H. (1963). A Note on the Double Bind. *Family Process*, 2, 154-161.
- Beavers, R. & Hampson B., (2000). The Beavers Systems Model of Family Functioning. *Journal of Family Therapy*, 22.(2),128-143.
- Blotcky, A. D., Tittler, B. I., & Friedman, S. (1982). The Double-Bind Situation in Families of Disturbed Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 141(1), 129–142. <https://doi.org/10.1080/00221325.1982.10533463>
- Bratanić, M. (2002.): *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Bugental, D. E., Love, L. R., Kaswan, J. W., & April, C. (1971). Verbal-nonverbal conflict in parental messages to normal and disturbed children. *Journal of Abnormal Psychology*, 77(1), 6–10. <https://doi.org/10.1037/h0030497>
- Carr, A. (2020). Evidence for the efficacy and effectiveness of systemic family therapy. *The handbook of systemic family therapy*, 1, 119-146.
- Carrasco, M. Á., Holgado-Tello, F. P., & Serrano, M. Á. R. (2015). Intraparental inconsistency: The influence of parenting behaviors on aggression and depression in children. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 64(5), 621–634. <https://doi.org/10.1111/fare.12168>
- Dimitrijević, R. R. (2015). Faktori rizika za razvoj psihoze u adolescenciji, sa posebnim osvrtom na ulogu porodice. *Sociologija*, 57(2), 300-313.
- Epstein, N. B. & Bishop, D. S. (1981): Problem centered systems therapy od the family. In A. S. German & D. P. Kniskter (Eds.), *Handbook of family therapy* (442- 484). Brunner, Mazel, New York.
- Ferreira, A. J. (1960). The "double-bind" and delinquent behavior. *Archives of General Psychiatry*, 3, 359–367. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1960.01710040029005>
- Гачић, Б., и Мајкић, В. (2000). Породична резилијентност: Кључни процеси. *Психологија*, 33(3-4), 329-350.
- Gibney, P. (2006). The double bind theory: Still crazymaking after all these years. *Psychotherapy in Australia*, 12(3), 48–55.
- Hrnčić, J. (2008). Činioci rizika od depresije kod dece i mladih. *Psihijatrija danas*, 40(1), 51-74.
- Kutz, A. (2023). *Double bind communication as a cause of burnout: A Proposal for a Theory on the Effects of Toxic Communication in Organisations*. Springer Wiesbaden
- Meissner, W. W. (1964). Thinking about the family: Psychiatric aspects. *Family Process*.
- Müller, E. (1972.): The maintenance of verbal exchanges between young children. *Child Development*. 43 (3): 930-938.
- Olson, D. H. (1972). Empirically Unbinding the Double Bind: Review of Research and Conceptual Reformulations. *Family Process*, 11(1), 69–94. doi:10.1111/j.1545-5300.1972.00069.x
- Sennott,SL (2008). *The double bind theory and gender non-conforming identity development*. Masters Thesis. Smith College, Northamp.
- Sluzki, C. E., Beavin, J., Tarnopolsky, A. & Veron, E. (1967). Transactional Disqualification, *Archives of General Psychiatry*, 16, 494-504,

Sluzki, C.E., & Véron, E. (1971). The Double Bind as a Universal Pathogenic Situation. *Family Process*, 10, 397-410.

Smith, E. K. (1976). Effect of the double-bind communication on the anxiety level of normals. *Journal of Abnormal Psychology*, 85(4), 356–363. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.85.4.356>

Стајић, М., Жижић, Б., Пишев, М. (2021). Шумови у комуникацији: „двострука обавезност“ током епидемије ковида 19 у Србији. Гласник *Етнографског института САНУ*, 69(3), 593-608.

Tatković, N., Diković, M., Tatković, S. (2016). Pedagoško – psihološki aspekti komunikacije. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Todorović, J. A. (2004). Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata. *Psihologija*, 37(2), 183-193. <https://doi.org/10.2298/PSI0402183T>

Walsh, F. (2002): A family resilience framework: innovative practice applications. *Family Relations*, 51, 130-137.

Weakland, J. & Fry, W. (1962). Letters of Mothers of Schizophrenics. *American Journal of Orthopsychiatry*, 32, 604-623.

Wetchler, J. L., & Hecker, L. L. (2015). *An introduction to marriage and family therapy* (2nd ed.). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Матејевић, М. и Тодоровић, Ј. (2012). *Функционалност породичних односа и компетентно родитељство*. Ниш: Филозофски факултет.

Olson, D. H. (1993). Circumplex Model of Marital and Family Systems: Assessing family functioning. In F. Walsh (ed): *Normal family processes* (2nd ed). New York: Guilford Press.

Natasa Nikolic

DOUBLE BIND COMMUNICATION IN THE ADULT-CHILD RELATIONSHIP: POSSIBLE CONSEQUENCES AND WAYS TO OVERCOME THEM

Summary

The concept of double bind in communication can have different consequences for the child, such as problems with mental health, behavior, emotional regulation, self-esteem, relationship with others. The paper discussed possible ways of overcoming such communication, in which we relied on the concept of family resilience, which emphasizes that individual resilience is understood and strengthened in the context of the family and wider social community, as a mutual interaction of individual, family, sociocultural and institutional level.

3.

Часлав Стоиљковић

373.2

Академија струковних студија Јужна Србија - Лесковац,
Одсек Висока школа за васпитаче Бујановац

Александра Јанковић

Академија струковних студија Јужна Србија - Лесковац,
Одсек Висока школа за васпитаче Бујановац

ПРАВО НА ПРЕДШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ

Апстракт: Препознајући значај који предшколско образовање има за развој деце, на међународном ниво донети су бројни документи којима су постављени циљеви за наредни период у погледу обухвата деце предшколским образовањем од најранијег узраста. У складу са постављеним циљевима земље настоје да остваре што већи обухват деце предшколским образовањем и омогуће деци остваривање права на рано образовање. По питању обавезе држава да обезбеде право на упис у предшколску установу за свако дете, земље се разликују у погледу узраста негде је то узраст од 6 месеци, у неким земљама се законом гарантује право деци на упис у предшколску установу на узрасту од 3 године, док је у неким земљама то право гарантовано деци од 4 до 6 година. У Републици Србији право на упис у предшколску установу гарантовано је законом само деци која похађају припремни предшколски програм, односно деци на узрасту од 5,5 година. У раду ће бити приказан: 1. значај предшколског образовања за децу од најранијег узраста; 1. обухват деце предшколским образовањем у Републици Србији; 2. упоредни приказ обухвата деце предшколским образовањем у другим земљама Европе; 3. мере које Република Србија предузима у циљу што већег обухвата деце предшколским образовањем.

Кључне речи: обухват деце предшколским образовање, рано образовање, упис у предшколску установу, узраст деце

Увод

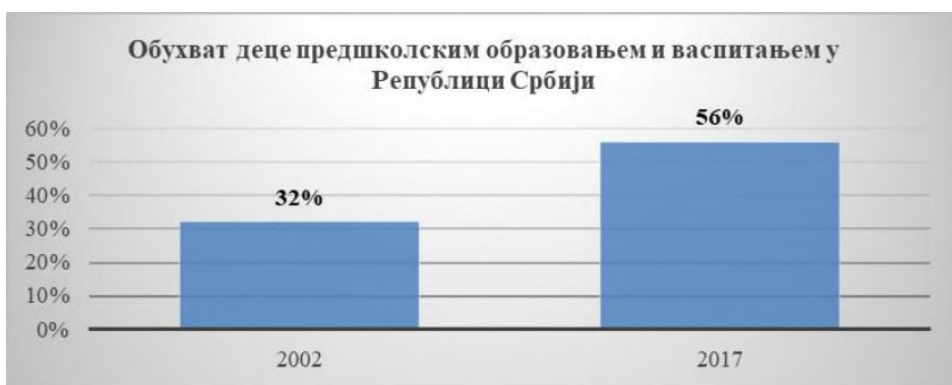
Значај предшколског образовања на каснији развој детета је велики и учење које започиње од најранијег узраста има велики утицај на каснији развој детета. „Велики део когнитивног функционисања формира се до тренутка када дете напуни четири до пет година, што имплицира да је стопа повраћаја инвестиција у образовање у периоду основне школе много нижа, то значи да улагање у предшколски ниво образовања може да донесе знатно веће дугорочне личне и друштвене користи” (Vujić, Baronić, Baucal, 2012: 6). Због значаја који има рано васпитање и образовање Европска унија је усвојила низ докумената којима се гарантује право деци на приступачно и квалитетно образовање, од најранијег узраста, и у којима су постављени циљеви што већег обухвата деце предшколским васпитањем и образовањем (Council Recommendation of 8 December 2022 on early childhood education and care: the Barcelona targets

for 2030 2022/C 484/01, Communication from the Commission to the Council and the [European Parliament, Efficiency and equity in European education and training](#) systems, COM (2006) 481 final of 8 September 2006, European Pillar of Social Rights)

И поред напретка који је последњих година забележен у земљама Европе по питању обухвата деце предшколским образовањем и васпитањем, тај број је знатно испод просека када говоримо о деци са инвалидитетом, деци из неповољног положаја, ромској деци и деци узраста до 3 године. Управо деца из тих категорија могу имати највише користи од предшколског васпитања и образовања (Strategija EU-a o pravima djeteta, Bruxelles, 24.3.2021).

Обухват деце предшколским образовањем у Републици Србији

Према раније рађеним истраживањима у Републици Србији је последњих година присутан тренд пораста обухвата деце предшколским васпитањем и образовањем. **Највећи пораст обухвата деце забележен је на узрасту деце од 3 године до 5,5 године, као и број деце у припремном предшколском програму (Национални извештај о инклузивном образовању у Републици Србији за период од 2019. до 2021. године је интегрални део пројект, 2022: 10).** Према подацима из Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године обухват деце предшколским образовањем и васпитањем је од 2002. године када је износио 32%, до 2017/18 када је износио 56,04%, увећан за 24.04%.

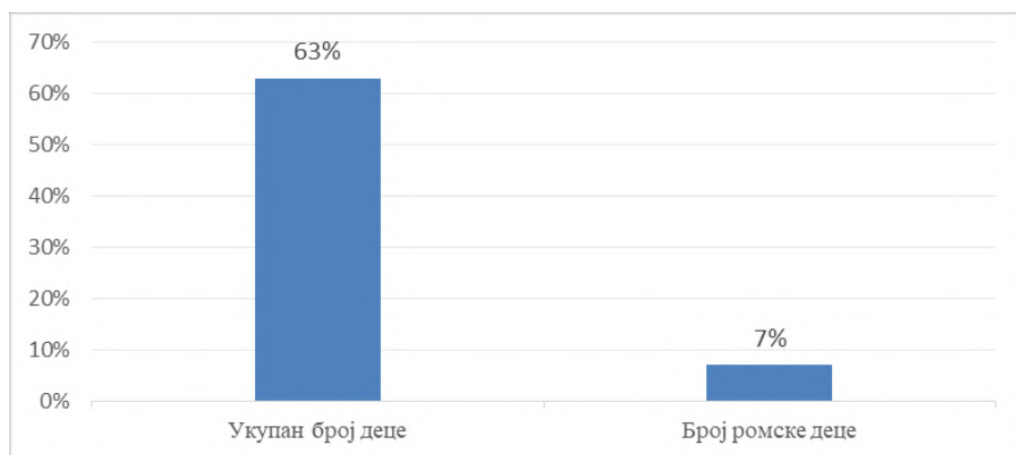


И поред чињенице да је проценат деце обухваћене предшколским образовањем последњих година знатно увећан, у Републици Србији деца на млађем узрасту у мањем проценту су обухваћена предшколским васпитањем и образовањем, као и деца из осетљивих друштвених група

(ромска деца, деца из руралних подручја, деца из сиромашних породица). Разлог мањег обухвата може бити недостатак довољног броја предшколских установа тако да држава код нас није у могућности да гарантује право на упис у предшколске установе деци млађег узраста и то право гарантовано је само деци за упис у припремни предшколски програм, односно програм пред полазак у школу. Осим недовољног броја места мањи проценат деце која су обухваћена предшколским образовањем може бити и вишегенерацијске породице у којима се чување деце поверава бабама и дедама, као и материјална издвајања за упис у предшколске установе.

У Републици Србији обухват деце предшколским образовањем најмањи је на узрасту деце млађе од три године и он је у 2019/2020. години износио 33,51%, на узрасту од 3 године до 5,5 године износио је 66%, а на узрасту од 5,5 године односно припремним предшколским програмом било је обухваћено 97%. Укупно у 2020. години било је обухваћено 57,38% деце предшколским образовањем (Национални извештај о инклузивном образовању у Републици Србији за период од 2019. до 2021. године је интегрални део пројект, 2022: 4).

Деца из осетљивих друштвених група, као и ромска деца и даље су у знатно мањем броју обухваћена предшколским васпитањем и образовањем. Тако ако узмемо податке за 2019/20 годину видећемо да је обухват деце предшколским васпитањем и образовањем од 3 до 5,5 година 63%, док су ромска деца на том узрасту само у 7% случајева обухваћена предшколским образовањем и васпитањем (Национални извештај о инклузивном образовању у Републици Србији за период од 2019. до 2021. године је интегрални део пројект, 2022: 10).



Обухват деце предшколским образовањем у земљама Европе

Када говоримо о државама које гарантују право на упис у предшколским установама за одређени узраст деце, у Европи постоје три категорије земаља:

- ❖ Земље које гарантују место сваком детету у систему предшколског васпитања и образовања, деци млађој од три године (Данска, Немачка, Естонија, Словенија, Летонија, Финска, Шведска)
- ❖ Земље које гарантују место сваком детету у систему предшколског васпитања и образовања, деци на узрасту од 3 године (50% земаља ЕУ)
- ❖ Земље које гарантују место у предшколском систему у последњој години, пред полазак у школу (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Данас се улагање у предшколске установе и омогућавање деци да од најранијег узраста буду уписана у предшколске установе не тумачи као омогућавање женама да заснују радни однос, што је био случај у претходном периоду, већ као оставаривање права детета и омогућавање деци да од најранијег узраста развију компетенције. У Барселони су у претходном периоду постављени циљеви који се тичу обухвата деце предшколским образовањем, а које је требало остварити до 2010. године и они су за узраст деце до 3 године 33%, а за узраст деце од 3 године до поласка у школу 90%. Гледајући просек у Европској унији ови циљеви су остварени, али постоје разлике у појединим земљама тако да су неке земље и даље испод просека. Према данас важећој Препоруци Савета (ЕУ) о образовању и нези у раном детињству: циљеви Барселоне за 2030, је обухват деце млађе од три године у проценту од 45%, са напоменом да се од држава које нису у претходном периоду достигле циљ од 33%, не очекује нужно да остваре нови циљ, али се очекује да су у претходним годинама увећале проценат деце млађе од 3 године која су уписана у предшколску установу (Council Recommendation of 8 December 2022 on early childhood education and care: the Barcelona targets for 2030 2022/C 484/01).

Мере за већи обухват деце у Републици Србији

Број објеката предшколских установа, број васпитача, спошашња провера квалитета рада предшколских установа, као и средства која држава улаже у предшколско васпитање представљају услове за омогућавање деци права на упис од најранијег узраста као и право на квалитетно предшколско васпитање и образовање.

Према подацима Републичког завода за статистику у 2023/2024 години у Републици Србији постојале су 462 предшколске установе, 2829 објеката, 2422 државна и 404 приватна и 21946 васпитача У 2022/2023 години у Републици Србији било је 461 предшколска установа, у 2835 објеката, 2417 државних и 418 приватних и 21257 васпитача.



На основу наведених података можемо закључити да је у претходне две године повећан објекат предшколских установа у којима се обавља васпитно-образовни рад .



У периоду од 2022/23 до 2023/24 године дошло је до повећања броја васпитача који раде у предшколским установама и то за 689 васпитача.

И новчана накнада за упис деце некада представља разлог због кога родитељи децу не уписују у предшколске установе. У Европи у већини земаља родитељи плаћају новчану накнаду за упис најмлађе деце. Док се са порастом узраста повећава и број земаља које омогућавају бесплатан

упис за децу у предшколске установе. Као изузетак наводи се Летонија која гарантује бесплатан упис за свако дете на узрасту од 1,5 године (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019: 7).

Закључак

Данас се омогућавање уписа деце у предшколске установе не схвата као право мајки да заснују радни однос, већ као право детета, које омогућава деци да од најранијег узраста развију компетенције. Многи међународни документи усвојени су у циљу укључивања што већег броја деце од најранијег узраста у систем предшколског васпитања и образовања.

На основу података можемо закључити да је Република Србија постигла напредак по питању већег обухвата деце предшколским васпитањем и образовањем, али подаци указују и на потребу да се у наредном периоду повећа проценат деце на узрасту до три године који је и даље далеко испод просека већине европских земаља. У наредном периоду потребно је више пажње посветити и већем обухвату предшколским образовањем и васпитање деце из осетљивих друштвених група и ромске деце, а процена је да је то категорија деце која могу имати највише користи од предшколског васпитања и образовања.

Литература

Vujić, S., Baronijan, H., Baucal, A. (2012). Ulaganje u rani razvoj i učenje dece u Srbiji. Modeli finansiranja univerzalnog obuhvata predškolskim obrazovanjem u Srbiji. UNICEF. Beograd.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

Council Recommendation of 8 December 2022 on early childhood education and care: the Barcelona targets for 2030 2022/C 484/01.

Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Efficiency and equity in European education and training systems, COM (2006) 481 final of 8 September 2006.

Национални извештај о инклузивном образовању у Републици Србији за период од 2019. до 2021. године је интегрални део пројекта „Унапређени равноправни приступ и завршавање предуниверзитетског образовања за децу којој је потребна додатна образовна подршка“. Министарство просвете Републике Србије, Београд, 2022.

Republički zavod za statistiku (2024). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje, 2024. <https://publikacije.stat.gov.rs/G2024/Html/G20241104.html>

Republički zavod za statistiku (2023). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje, 2023. <https://publikacije.stat.gov.rs/G2023/Html/G20231102.html>

Strategija EU-a o pravima deteta, Bruxelles, COM(2021) 142 final. Европска комисија.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0142&from=en>

Časlav Stojiljkovic
Aleksandra Jankovic

THE RIGHT TO PRESCHOOL EDUCATION

Summary

By recognizing the importance of preschool education for children`s development, numerous international documents have been adopted setting the goals for the upcoming period regarding the inclusion of children from their earliest age in preschool education. According to these goals, countries are striving for increasing children`s participation in preschool education and enabling children to claim their right to education from their earliest age. Regarding the obligation of the country to ensure the enrollment in preschool institutions for every child, countries differ in terms of children`s age. In some countries it is from six months, in others the law guarantees the right of preschool enrollment at the age of three, while in some countries this right is guaranteed for children at the age of four to six. In the Republic of Serbia, the right to enroll in preschool is guaranteed by law only for children who attend preparation for preschool program, which means that this refers to children at the age of 5,5. In this work we`ll be dealing with: 1. the importance of preschool education for children at their earliest age; 2. the range of children in preschool education in the Republic of Serbia; 3. the cross-referenced review of children in preschool education in other European countries; 4. the measures which the Republic of Serbia takes in order to achieve a wider range of children in preschool education.

Дејан Ђорђевић

Академија техничко-васпитачких студија- Одсек Пирот

373.2.011.3-051:174

37.015.3

СТРАТЕГИЈЕ ЕТИЧКЕ ПРИПРЕМЕ ВАСПИТАЧА

Анстракт: Циљ овог рада је одбрана тезе да етичка припрема васпитача у деčјим вртићима захтева упознавање са проблемским хоризонтима етике као засебне филозофске дисциплине. Аутор најпре подсећа да је професија васпитача у предшколским установама бременита многим етичким недоумицама које није увек лако решити. Затим се указује на чињеницу да је управо решавање оваквих проблема предмет примењене етике. Отуда је потребно да се васпитачи упознају са општим стратегијама решавања питања из домена ове дисциплине. На крају аутор доноси закључак да се васпитачи у деčјим вртићима морају током целе своје каријере усавршавати у погледу свог познавања примењене етике.

Кључне речи: примењена етика, етика васпитачког позива, деčји вртићи

Увод

Циљ овог рада је одбрана тезе да етичка припрема васпитача у деčјим вртићима захтева упознавање са проблемским хоризонтима примењене етике као засебне филозофске дисциплине.

Етичке димензије васпитачког рада у деčјим вртићима

Вероватно не постоји професија у којој бар повремено не долазе до изражаја питања етичке природе. Наравно, физиономија појединих професија таква је да је етичка димензија истих далеко „израженија“ него у случајевима неких других делатности. У ред таквих професија свакако спада и васпитачки рад у деčјим вртићима.

Оправданост оваквог једног запажања могуће је „верификовати“, између осталог, и подсећањем на учестале скандале и афере вазане за поступања васпитачица према деци у деčјим вртићима. Савремена средства неформалног надзора над њиховим радом (нпр. тајна снимања путем тзв. „паметних“ мобилних телефона) додатно доводе посленике васпитачког рада у предшколским установама у тежак положај.

Није стога потребно упустити се у претерано студиозну рефлексију да би се дошло до такорећи аподиктичког закључка да благовремена етичка припрема васпитача представља *conditio sine qua non* успешног и неометаног рада у установама предшколског типа.

Постоје, наравно, ситуације које је у погледу етичке димензије истих доста лако решити, барем из перспективе преовлађујућих моралних схватања. Нпр., уколико васпитачица из обести подвргава децу неком од

облика застрашујуће телесне тортуре, сасвим се лако долази до закључка да је речи о поступку потпуно неморалном. Са друге стране, уколико васпитачица смиреним и нежним гласом упозорава дете да не сме да прсте гура у електрични штекер, сасвим је извесно и то да је реч о поступку који ће бити оцењен као у моралном погледу потпуно оправдана и неопходна педагошка процедура.

Много је, међутим, ситуација у којима, бар на први поглед, није нимало лако оценити у погледу моралне димензије истих. У ред таквих ситуација спадају нпр. феномен „контролисане педагошке репресије“, увођење елемената веронауке у предшколске установе, усклађивање физиономије васпитачког рада у неком дечјем вртићу са одговарајућим идејнополитичким наративима, итд.

Подразумева се стога да се у том погледу поставља питање физиономије припреме за решавање таквих питања. С тим у вези добро би било истаћи да етику васпитачког позива ваља схватити као посебан облик дисциплине која је у филозофији позната под називом *примењена етика*.

Етика васпитачког позива као облик примењене етике

Као што је то на једно месту приметио савремени аустралијски филозоф Питер Сингер (Peter Singer), рудиментарни облици примењене етике свакако се могу се наћи у списима појединих филозофа који су живели и стварали и пре 20. века. Ипак, ова дисциплина је у теоријско-академском погледу уобличена тек у другој половини наведеног века, као одговор на глобалне етичке недоумице које су задесиле свет у то време. (Singer, 1986, p.1-3).

У питања којима се примењена етика бави спадају нпр. питања моралне оправданости еутаназије, абортуса, проституције, итд.

Као што је познато, чест је случај да одређени центри социјално-политичке моћи јавно поставе нека од наведених питања. С тим у вези по правилу долази до поларизације на академској сцени појединих земаља и, консеквентно томе, јавних полемика. Притом се износе мање или више веома разуђене аргументације.

Из горе изнетог уочљиво је да се описани проблеми етике васпитачког позива могу подвести под оквире општих проблемских хоризоната примењене етике. Наравно, поставља се питање и природе аргументацијских „алатки“ за којима би васпитачи у предшколским установама могли да посежу приликом решавања оваквих проблема.

Проблем стратегије етичке припреме васпитача

Ваља најпре истаћи да се одговарајућа етичка припрема васпитача за рад у предшколским установама једним делом подудара са општим начелима припреме за правилно размишљање о проблемима примењене етике.

То значи да се васпитачи најпре морају упознати са правцима у нормативној етици као субдисциплини филозофске етике (деонтолошка етика, консеквенцијалистичка етика, етика врлине). Потребно је и да се упознају и са нпр. адекватним извођењем тзв. „мисаоних експеримената“, који се и иначе често користе у примењеној етици (Познат је нпр. мисаони експеримент „Виолиниста“ који се својевремено користио у циљу доказивања моралне исправности абортуса).

Постоје, међутим, и неке додатне стратегије које би васпитачима могле помоћи у том погледу. Реч је проучавању позиције која је у историји филозофије позната под називом *перспективизам*, као и Бејконовог учења о „идолима“.

Перспективизам и етичка припрема васпитача

Према чувеном Блекбурновом *Филозофском речнику*, перспективизам представља „становиште према којем је свака истина истина из неке перспективе“. (Блекбурн:1999., стр.104)

Очигледно је да перспективизам представља нарочиту врсту релативизма, и да се суштина овог становишта може, барем у великој мери, изразити „народским“ речима да „свако посматра ствари из неке своје перспективе и да не постоји објективна истина“.

Наравно, екстремнији облици перспективизма интуитивно многи доживљавају као неистините;уколико би прихватили овакве варијанте наведеног филозофског гледишта, сасвим сигурно би дошли у прилично апсурдну позицију да морамо тврдити да је са становишта успешног гашења ватре потпуно свеједно да ли ћемо у исту сипати бензин или воду. Ипак, оне умереније варијанте перспективизма несумњиво су значајне за етичку припрему васпитача.

Ради илустрације ове тезе аутор ће навести једно своје искуство из основне школе.Наставник физичког васпитања (којег ћемо означити као г.Петровића) одлучио да у наставу уведе и познату игру „црвене рукавице“. Ова игра се, као што је познато, састоји у томе што један играч опетовано покушава да другог играча удари по шакама. Притом се често догађа да се партнеру у тој игри нанесе извесна количина физичког бола.

Управо због овог последњег ученици су се пожалили свом разредном старешини, учитељици Слађани(и ово име је из разумљивих

разлога измишљено). Сматрали су, наиме, да их г.Петровић излаже физичком злостављању. Стога је учитељица Слађана одлучила да са колегом Петровићем обави разговор у вези целе ситуације.

Г.Петровић је приликом разговора изнео тврдњу да је у питању једна сасвим примерена педагошка процедура, усмерена на то да код деце развије врлине као што су подношење бола, асертивност, самоконтрола, опуштеност у стресним ситуацијама, итд.

Учитељица Слађана је, међутим, прихватила интерпретативну перспективу својих ученика и наведену процедуру означила као злостављање.

Закључак који би се могао извући био би да постоје васпитачке ситуације које није лако оценити у погледу њихове морално-вредносне димензије.

„Истине“ о којима говори позиција умереног перспективизма многима ће се највероватније учинити сувише тривијалним и очигледним да би биле вредне помињања у контексту етичке припреме васпитача за рад у предшколским установама. Немојмо, међутим, заборавити да су управо овакве „животне мудрости“ пречесто предмет заборава и игнорисања. Отуда је потребно да васпитачи буду правовремено инструирани да у току своје каријере непрестано, као неку врсту опомене, имају пред очима прецизно артикулисане тезе филозофског перспективизма. Јасно артикулисана свест о томе да је њихова перспектива само једна од могућих може помоћи васпитачу у решавању етичких дилема са којима је васпитачка професија такорећи неминовно повезана.

Беконovo учење о идолима и етика васпитачког позива

Познати британски филозоф Френсис Бекон (Francis Bacon) живео је време када су присталице науке (као дисциплине која је епистемолошки неупоредиво супериорнија од теологије), по свему судећи, осетиле потребу да прецизну артикулишу физиономију истинског научног метода (Бекон је, наиме, умро 1626. године). Оно што је Бекон, међутим, издвајало од шаролике масе некритичких бранитеља „угледа науке“ јесте његова отворено признање да чак и најрудиментарније форме чулног посматрања стварности могу бити „затроване“ одговарајућим појмовним представама. Уз извесну дозу за ову прилику неопходног упрошћавања могли бисмо истаћи да је Бекон указао на то да и научникова перцепција предмета његовог истраживања може бити оптерећена „предрасудама“ (схваћеним у оном негативном, али и позитивном, „гадамеровски“ схваћеном вредносном смислу) које је овај британски филозоф назвао „идолима“.

Идоле је Бекон разврстао у „идоле пећине“, „идоле племена“, „идоле трга“ и „идоле театра“ (Bacon; 2000.,p.41-46).

Посебну пажњу на овом месту ваља поклонити једној сасвим особитој врсти „предрасуда“које васпитачи усвајају у току каријере као нормативни *credo* свог васпитачког рада. (Ове предрасуде би се вероватно могле подвести под категорије „идола пећине“ и „идола театра“).

Опште је познато, наиме, да се физиономија васпитачког рада у дејим вртићима често налази под пресудиним утицајем одређених идејносоцијалних/идеолошких наратива и веома спекулативних представа о „аутентичној природи деце предшколског узраста“ које почивају на премисама чији је веридички статус сумњив.

Могућност да васпитач применом одговарајућих педагошких процедура нанесе непоправљиву штету детету свакако ће се смањити уколико он/она благовремено усвоји навику константног критичког преиспитивања властитих „идола“.

Закључак

У педагогији и васпитачком раду не постоје оне погодности које очигледно постоје када су у питању елементарне аритметичке истине;резултати одговарајућих аритметичких операција (дељење, сабирање, множење, одузимање...) могу се прибавити „укуцавањем“ одговарајућег захтева у добро програмиран рачунар. Таква могућност у педагогији, међутим, не постоји. Рачунар не може васпитачу прибавити обавештење о моралном статусу његовог поступања према деци .Да би дошао до колико-толико истинитих теза у огледу етичке димензије свог васпитачког рада, васпитач се мора упустити у процес „дистанциране“, тј. филозофске рефлексije.

Литература

- Bacon F.: *The New Organon*, „Cambridge University press“, Cambrdge, 2000.
Блексбурн,С.: *Филозофски речник*, ИП“Светови“, Нови Сад, 1999.
Singer,P.(ed.): *Applied Ethics*,“Oxford University Press“, Oxford, 1986.

Dejan Djordjevic

STRATEGIES FOR ETHICAL TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS

S u m m a r y

The goal of this paper is a defence of the thesis that proper ethical preparation of preschool teachers calls for them being introduced to the problems of applied ethics (which is as separate philosophical discipline). The author firstly reminds that being an preschool teacher in kindergartens brings about encounters with many ethical dilemmas. After that the author points out to the fact that these dilemmas belong to the domain of the applied ethics. It is therefore necessary for preschool teachers to get introduced to the general strategies of solving those dilemmas (such as selective reception of philosophical perspectivism, standpoints in normative ethics, virtue ethics, etc.). The author finally comes up with a conclusion that kindergarten preschool teachers must embark on a lifelong endeavor to constantly improve their knowledge of applied ethics.

Биљана Глишовић

Марина Роглић

Предшколска установа „Весело детињство“ Рашка

373.2.011.3-051

373.2.064

ВАСПИТАЧ ТРЕБА ДА СЕ РОДИ

Апстракт: Васпитач не може бити свако, са тиме се рађаш. Мораш да поседујеш љубав према том позиву, да знаш да 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 се налази. Потребно је да будеш искрен, флексибилан, да си спремн да учиш, да се прилагођаваш, да поштујеш дете и његову индивидуалност, да будеш добар модел деци, да поседујеш моралне вредности, да се мењаш. Примећујеш свет око себе, уочаваш детаље, постављаш себи питања о свом раду, дајеш процене свога рада, да будеш креативан, да маштовит, да будеш ведар, насмејан, способан да се ставиш у позицију детета, да га разумеш и уважаваш, као себи равноправног партнера, комуникативан, отворен, спреман и од деце да учиш, тимски играч. Кроз заједничке прилике за игру, учење, грађење односа, које градимо заједно са децом, породицом и локалном заједницом, васпитач има већу професионалну одговорност и задовољство, могућност да истражује, учи и да се усавршава.

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

ВАСПИТАЧ ТРЕБА ДА СЕ РОДИ

Увод

Васпитач не може бити свако, са тиме се рађаш, то носиш у себи од свог рођења. Он има директан утицај на дечји раст и развој на његов целовити развој, у зајдници са породицом обликује услове и начин одрастања детета. Дете заједницу види пре свега кроз непосредно окружење породице и васпитно-образовни утицаја васпитача у вртићу који оно посећује и у који је укључено. Васпитач мора да поседује љубав према том позиву, да знаш да 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 се налази. Потребно је да се гради искрен, флексибилан однос са децом и порордицом. Мора да си спремн да учиш, да се прилагођаваш, да поштујеш дете и његову индивидуалност, као и породицу и да са њом градиш партнерски однос. Да будеш добар модел деци, да поседујеш моралне вредности, како би и деца усвојила те моралне вредности, да се мењаш. Примећујеш свет око себе, уочаваш детаље, постављаш себи

питања о свом раду, вршиш самовредновање и само рефлексију свог рада, дајеш реалну процену свога рада, да будеш креативн, маштовит, свој, да будеш ведр, насмејан. Способн да се ставиш у позицију детета, да га разумеш и уважаваш, као себи равноправног партнера. Комуникативн, отворен, према деци, својим колегама, сарадницима, родитељима. Увек спремн и од деце да учиш, тимски играч у односу са децом, родитељима, колегама. Кроз заједничке прилике за игру, учење, грађење односа, које градимо заједно са децом, породицом, колегама и локалном заједницом, васпитач има већу професионалну одговорност и задовољство, могућност да истражује, учи и да се усавршава. Мора да буде социјално биће да гради односе са свима. Треба да буде развијена емпатија према свима, а нарочито према деци, да има развијену емоционалну интелигенцију. Да се активно укључује у дељу игру. Тако са децом гради односе, развија осећање припадништва, заједничког социјалног учешћа, као и властите вредности, индетитет, усавршава своје компетенције, кроз развијање својих вештина, сазнања, својих потенцијала. 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. Васпитач 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, активни учесник у дешавањима у локалној заједници, манифестацијама, користе се ресурси локалне привреде и услужних делатности, информације о раду вртића и развијању реалног програма су доступни, повезани смо са другим образовним установама и организацијама у свему овоме васпитач мора бити виспрен и да све то искористи и уклопи у актуелни пројекат који се развија у групи.

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. Васпитач деци не нуде готова решења, већ постаје партнер у игри, који заједно са децом истражују и помаже им да истраже своје претпоставке-хипотезе испробавају и даље развијају своје идеје. Учење постаје смисленије и пријатније, јер је повезано са животним контекстом деце и јер се базира на њиховим искуствима и повезивању оног што деца доживљавају и онога што раде. Игра се стимулише и подржава као

најприроднији начин учења, кроз који дете учи да промишља, стиче нова сазнања и важне животне вештине. Повезаност игре и других активности се остварује кроз игровни образац у ком се све друге активности засноване на могућностима избора, стваралаштву, променљивости, иницијативи деце, упитаности, отворености, креативности, васпитач мора бити виспрен, да би деци као мађионичар све то омогућио, мора бити добар методичар, психолог, педагог, добар модел. Васпитач мора детету дати могућност и слободу изражавања својих потреба, осећања, тако гради поверење, развија позитивне начине интеракције са децом, укључен је у доношењу одлука деце, дели информације са децом и породицом, консултује се са децом, тако пружа могућност да деце идеје буду видљиве, даје активан допринос заједници. Учи да разуме сопствене потребе и потребе других, истражује, комуницира, прихваћен је и прихвата друге, у узајамној је зависности са другима, у делању, прављењу избора, решавању проблема и преузима одговорност за своје поступке, развија резоновање, рефлексију, планира, предвиђа. Васпитач је укључен и заједнички учесник у активностима са децом, одржава баланс, кроз начин учешћа у развијању реалног програма, уважава деце 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 одговорност деце, преноси практичне задатке на децу, омогућава дељење информација, обезбеђује боравак на отвореном, обезбеђује континуитет рутине. Подршка васпитача у планираним ситуацијама учења се огледа у фокусу на процес учења, пружа деци различите изворе, подстиче говор и комуникацију, модеулије истраживачки однос, извор је информација, подстиче деце изражавање, истражује са децом, пружа могућност избора, охрабрује их, подстиче децу да повезују знања, омогућава и подржава децу да заједнички предвиђају, замишљају, постављају питања.

Етички кодекс васпитача

Васпитач се у свом раду мора руководити основним етичким принципима, професионалним стандардима и поштовањем дечијих права. Основни принцип професије васпитача је да чине све у интересу добробити све деце са којом ради, као и да неће чинити ништа што је против њих и њиховог развоја.

Професионални етички принципи представљају примену универзалних етичких принципа на одређену – конкретну професију. Они показују циљеве који сваки професионалац, у обављању свог посла, треба

да остварује и дели са својим колегама. Основни професионални етички принципи васпитача су:

- поштовање детињства као јединственог и важног периода у животу сваког појединца; поштовање дечије личности и његових права као и познавање и подстицање дечијег развоја;
- уважавање чињенице да је дете првенствено део породице, па затим уже и шире друштвене средине, односно друштва у којем живи и да га, у том контексту, треба разумети, подржавати и усмеравати;
- поштовање достојанства, вредности и јединствености сваког појединца (детета, члана његове породице и својих колега);
- радити на свом усавршавању и на успостављању односа са децом који се темеље на међусобном поверењу, узајамном поштовању и позитивној интеракцији; (СУВС стр.1,2)

Детињство је јединствен и важан период у животу сваког детета морална обавеза васпитача јесте да обезбеди што безбеднију и богату средину, која омогућава задовољавање дечијих потреба и позитивно утиче на дечији развој. Васпитач мора стручно и професионално да обавља васпитно-образовни рад са децом, да разуме и поштује јединственост и индивидуалност сваког детета, да подстиче и развија дечији социјално - емоционални, интелектуални и физички развој и поштује достојанство сваког детета. Васпитно-образовни рад са децом развијати на савременом сазнању о дечијем развоју путем континуираног професионалног развоја васпитача. Васпитач је дужан да, у складу са важећим законима и прописима, предузме све потребне мере у заштити детета од дискриминације, злостављања, запостављања и злоупотребе од стране друге деце, ораслих (колега, родитеља, самог себе...), средстава јавног информисања и др. Васпитач је дужан да поштује дечије потребе и адекватно реагује када примети да су детету ускраћене. Васпитач ни на који начин не сме да повреди дете и не сме примењивати поступке који понижавају и не поштују личност детета, психички или физички негативно утичу на дете, који су опасни по здравље детета.

Породица је најзначајнија за дечији развој. Васпитач је у обавези да успостави сарадњу између породице и вртића у циљу заједничког интереса – унапређивања дечијег развоја. Са породицом треба успоставити и развијати односа међусобног поверења, поштовати породицу, без обзира на ниво њеног образовања, културе, обичаје, верско или друго опредељење, помоћи породици да упозна и разуме вредности одговарајућег предшколског програма, поштовање породичних вредности, које су у складу са опште прихваћеним друштвеним вредностима. Редовно информисање родитеља о напредовању њиховог детета и подстицање

њихових сазнања и вештина, које имају као родитељи у деловању на дечији развој.

Васпитач треба са посебном пажњом негује колегијалност, сарадњу и стручну размену мишљења, водећи рачуна о достојанству других људи, подстиче и негује односе поверења и сарадње, усаглашавање професионалних ставова, развијање и неговање тимског рада и подстицање размене информација, унапређење услова рада који подстичу компетентност и самопоштовање свих запослених; критички однос према свом и туђем раду, водећи рачуна да предмет критике буде рад, а не личности.

Закључна разматрања

Васпитач мора бити свестан одговорности и сложености свог радног места. Учествоује у планирању рада вртића, изради пројеката, програма рада, развоја програма и унапређивање квалитета рада. Организује и учествује у развијању посебних програма и облика рада. Прикупља, израђује и класификује документацију о деци, свом раду и различитим активностима у вртићу и ван њега. Пружа помоћи и подршку деци, родитељима и колегама. Негује и развија партнерски однос између деце и одраслих. У свом раду примењује стратегије конструктивног решавања конфликта и заједнички тражи најбоља решења. Обезбеђивање адекватних услова за рад у оквиру својих личних и професионалних могућности, поштујући прописе и законе и савремена достигнућа науке и праксе. Васпитач има обавезу да, у интересу своје професије и делатности, континуирно и активно указује и ради на решавању проблема, који битно утичу на квалитет његовог васпитно-образовни рада. Васпитач има обавезу за сталним професионалним развојем и напредовањем, примену стручног рада у професионалној пракси. Укључује се и активно учествује у свим облицима професионалног развоја. Кроз сва ова деловања васпитач негује заједништво, припадност групи и тако у вртићу стварамо појединце спремне и сигурне у себе и своје моћи, пружањем континуиране подршке развоју личности сваког појединог детета, ради њиховог даљег напредовања. 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

Елизабета Херлок Б., (2013.), Развој детета, Београд, Завод за издавање уџбеника СР Србије.

Павловић Бренеселовић Д.; Крњаја Ж., (2014.), Где станује квалитет, Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за педагогију и андрагогију, Београд

Павловић Бренеселовић Д., Крњај Ж., (2016.), Педагошки модели евалуације и стратегије развијања квалитета образовања, Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за педагогију и андрагогију, Београд

Нове основе предшколског васпитања и образовања „Године узлета“, 2019.

**Biljana Glisovic
Marina Roglic**

A TEACHER HAS TO BE BORN

Summary

Not everyone can be a teacher, you are born with it. You have to have love for that profession, to know that 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 is. You need to be honest, flexible, ready to learn, to adapt, to respect the child and his individuality, to be a good model for children, to have moral values, to change. You need to notice the world around you, notice details, ask yourself questions about your work, give assessments of your work, to be creative, imaginative, to be cheerful, smiling, able to put yourself in the position of a child, to understand and respect him, as your equal partner. To be communicative, open, ready to learn from children, and a team player. Through shared opportunities for play, learning, building relationships, which we build together with children, families and the local community, the teacher has greater professional responsibility and satisfaction, the opportunity to explore, learn and improve.

Соња Величковић

Академија струковних студија Јужна Србија,
Одсек Висока школа за васпитаче Бујановац

377.8

373.2.011.3-051

ХОРИЗОНТАЛНО УЧЕЊЕ-НОВА ПАРАДИГМА У ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ ВАСПИТАЧА

Анстракт: Хоризонтално учење и професионални развој васпитача су у савременим истраживања у предшколском васпитању и образовању теме које су у последњих година интензивно проучавају у контексту унапређења квалитета рада предшколске установе и подршка учењу деце. С тим у вези указаћемо на важност хоризонталног учења у стварању аутентичне заједнице учења-примерене развојним и професионалним потребама њених чланова које ће омогућити боље разумевање како се интерни потенцијал у свакој предшколској установи може сврсисходно користити за унапређење квалитета рада, и професионални развој васпитача. Закључује се да хоризонтално учење у контексту професионалног развоја васпитача, потребно је посматрати као трајни процес социјалне конструкције, који се одвија кроз интеракције и континуирано индивидуално и организацијско учење унутар аутентичног контекста саме предшколске установе.

Кључне речи: професионални развој, хоризонтално учење, заједница учења, предшколска установа

Увод

Будући да је васпитач кључни чинилац квалитета васпитно образовног процеса, није ни ново ни непознато да се учењу васпитача у педагошком дискурсу одувек поклањала пажња. Учење васпитача се генерално може одредити као континуирани процес промена у професионалном искуству, понашању и деловању, који се одвија кроз различите димензије, нивое и облике социјалне интеракције у вртићком контексту. Питање хоризонталног учења у сврси професионалног развоја васпитача је сложен и вишеслојан феномен, који окупља читав спектар различитих односа, који могу бити крајњи формални, успостављени кроз формалне, законском легислативом дефинисане односе и неформалне односе, успостављене иницијативом самих васпитача. Можемо рећи да, иако је тешко пронаћи јединствен став, аутори најчешће хоризонтално учење смештају у контекст професионалних заједница учења и и/или заједница праксе.

Циљ рада је да се, осим потпунијег разумевања повезаности хоризонталног учења и професионалног развоја васпитача, укаже да се са променама у индивидуалном професионалном развоју васпитача развија и сама предшколска установа као јединствен социјални систем и да

хоризонтално учење васпитача није само једна од димензија професионалног развоја васпитача него и услов унапређења система савременог предшколског васпитања и образовања.

Хоризонтално учење

Приметно је да се у новијој литератури која се односи на професионални развој запослених у васпитно-образовним институцијама последњих година снажно афирмише значај хоризонталног учења наставника/васпитача као колаборативног процеса који се одвија у мрежи успостављених односа унутар установе, као и међу две/или више установа (Кораћ и Ђерманов, 2023; Лакичевић и сар., 2022; Pavlović Breneselović i Krnjava, 2012). Хоризонтално учење се у општем смислу одређује као социјални процес који се одвија кроз различите облике само организованих и селекционих група, једнаких по образовању и позицији, која деле заједничка интересовања и жељу да уче једна од друге, и које могу имати кључну улогу управо у грађењу знања унутар исте заједнице праксе (Когаћ, 2018). У образовном контексту хоризонтално учење се, по наводима ауторке Кораћ односи на "коконструисање знања између равноправних учесника процеса које се одвија на планиран и организован начин" (Когаћ, 2020: 19). Ауторке Кораћ и Ђерманов истичу да хоризонтално учење подразумева "рефлексивни дијалог учесника у процесу учења у оквиру професионалног развоја наставника и васпитача, критичко испитивање, сагледавање и разумевање теорије и праксе из различитих перспектива, грађење заједничких знања, умења и вредности на основу којих се могу планирати и реализовати потребне промене у самој пракси" (Когаћ, Ђерманов, 2023: 523). Наведени односи подразумевају да сви чланови професионалне заједнице учења имају осећај припадности, међусобне зависности, емоционалне повезаности. На основу заједничких увида могу се даље планирати и реализовати акције (интервенције) у самој пракси, а затим разумети шта је промена донела (Лакичевић и сар., 2022: 19), креирати стратегије за даљу акцију, односно осмишљавати и процењивати ефекте нових решења у контексту праксе (Džinović, Đerić, 2012).

Могућности за хоризонтално учење васпитача је много. Може да се одвија у различитим димензијама институционалних и ван институционалних односа, у континууму од крајње формалних до сасвим неформалних. Формална димензија може да се посматра кроз призму тимова, актива унутар предшколске установе, што би био домен обавезујуће законске легислативе. Са друге стране, неформална димензија

би подразумевала размену знања, искуства унутар професионалних група, тимови васпитача (једне или више установа) које нису формалне (тематски форуми васпитача, различите дискусione групе поводом разматрања различитих проблема из праксе и сл.). Стручна размена између запослених на нивоу једне установе или две или више установа омогућава упознавање са инспиративним праксама васпитача из исте установе или других средина и заједничко учење. Свакако циљ хоризонталног учења васпитача није "преузимање туђих искустава, већ заједничко грађење знања и разумевања" (Лакичевић и сар., 2022: 43). Добре праксе се не преписују, него служе као инспирација.

Наведено подразумева отвореност васпитача за учење (Hord, 1997; Hargreaves, 2003), отвореност ка новинама и иновацијама у професионалној пракси, позитиван став према променама, капацитете за промене и управљање променама. Хорд посебно истиче да је важна отвореност наставника/васпитача, учесника процеса учења, да приме повратне информације од колеге, као и спремност на промене (Hord, 1997: 22). Тако посматрано, важна је компетентност за давање повратне информације, која је фокусирана на: опису посматраног (не на процени); понашање (не на особу); тему, проблем размене, дата у форми размене (не савета) и сл. Кроз учење свих актера у предшколској установи она постаје заједница учења, што подразумева да се унутар ње негују нови начини размишљања, заједничко стварање подручја знања, деле и преузимају одговорности. На овај начин учесници процеса у дијалошкој пракси имају прилику да освесте личне имплицитне педагогије, граде заједничка разумевања, значења и вредности, што омогућава да проблематизују властиту праксу, сагледају је из другојачијег угла, ревидирају лична значења и уверења те потом уносе потребне промене.

Професионални развој васпитача

Професионални развој је скуп различитих искустава и вештина појединаца који је резултат спонтаних, али и свесно планираних активности у циљу унапређења васпитно-образовног рада (Радовановић, 2019), који је усмерен ка цело животног учења и подразумева њихово иницијално образовање и професионално усавршавање током читаве каријере. У рецентној педагошкој литератури постоје бројни радови у којима аутори професионалном развоју васпитача различито приступају, дајући нагласак различитим сегментима проучавања овог педагошког проблема. Анализа многобројних дефиниција о указује да постоји концептуална и терминолошки неусаглашеност аутора када је у питању

проучавање поменутог проблема. Не у пуштајући се у детаљнију анализу ставова појединих аутора када је реч о професионалном развоју васпитача, у овом раду осврнућемо се на професионалном развоју са аспекта хоризонталног учења. Оно што је приметно другојачије у новијој литератури кроз теоријске и емпиријске прилоге, јесте да се у њима, независно од тога да ли се учење и професионални развој васпитача истражују изоловано и/или у међусобној вези, снажно афирмишу значење и значај хоризонталног учења васпитача и социјалног контекста у којем васпитачи уче.

У том смислу, хоризонтално учење као један од облика стручног и професионалног усавршавања васпитача омогућава грађење "радне/практичне теорије" у контексту праксе, промишљање и осмишљавање могућих решења и њихово испробавање. (Đinović; Đerić, 2012). Како је предшколска установа место континуираних промена, учења и развоја, хоризонтално учење посматрамо из перспективе професионалне заједнице учења. Хоризонтално учење треба да допринесе професионалном развоју васпитача, а њихов професионални развој истовремено постаје инструмент за унапређивање квалитета у оквиру заједнице учења. Дакле, сви запослени у предшколској установи чине професионалну заједницу учења, уче кроз њу и професионално се усавршавају, а док се професионално усавршавају, јачају и граде ту заједницу. Применом разноврсне кооперативне технике учења¹⁵ (пр. четири ћошка, папир који шета, галеријска шетња, вредносна линија/оса, варијанте, инсерт техника...) и поступке намењене узајамном оснаживању практичара током процеса учења са колегама у контексту праксе темељно се мења формализовано схватање професионалног развоја васпитача.

Поједини аутори који разматрају проблем професионалног развоја и стручног усавршавања васпитача посебно истичу важност *системског приступа*, наглашавајући међузависност индивидуалних промена и организационих процеса који се дешавају унутар установе. (Guskey & Yoon 2009; Hill 2009, према Korać: 2020), наглашавајући потребу за интеграцију професионалног развоја практичара у свакодневне активности установе (Đerić i sar. 2014). Системски приступ је најпогоднији за истраживање хоризонталног учења у образовним институцијама, будући да су саме

¹⁵ Више о кооперативним техникама учења видети у Водићу за стручно усавршавање у предшколској установи кроз хоризонтално учење стр. 47-48.
<https://ecec.mpn.gov.rs/?p=5502>

институције сложени социјални систем, а професионални развој запослени организацијски процес (Stanković i Pavlović 2011, према Когаћ: 2020).

С тим у вези, у оквиру системских решења у пружању подршке предшколским установама у процесу спровођења најновије реформе у систему предшколског васпитања и образовања увођењем Нове програмске концепције *"Године узлета"* (2018), реализовани су бројни програми стручних усавршавања, као и менторска подршка за примену нових Основа програма предшколског васпитања и образовања. Са намером да се оснажи хоризонтално учење запослених издвојене су биле 5 вртића из 5 предшколских установа као језгра промене, с циљем да запослени једне установе уче кроз непосредно искуство са запосленима из друге установе, који су искуснији у примени новог програма. Предшколске установе су, у том контексту, биле у обавези да креирају предуслове потребне да поменути процес оствари. Тиме се фокусира социјална димензија професионалног развоја и истиче важност рефлексивне праксе. Дакле, од васпитача се, између осталог, очекује да "буду рефлексивни практичари, да истражују и преиспитују сопствену праксу, да буду агенси промена, да се заједнички ангажују у промовисању професије и развоју установе, да сарађују и раде тимски, граде заједницу учења, хоризонтално уче и сл." (Лакичевић и сар., 2022: 11) . Како истичу аутори Когаћ, Ђерманов и Шћепановић (2021) хоризонтално учење треба да допринесе професионалном развоју васпитача, а њихов професионални развој истовремено постаје инструмент за унапређивање квалитета у оквиру заједнице учења, Дакле, запослени чине професионалну заједницу учења, уче кроз њу и професионално се усавршавају, а док се професионално усавршавају, јачају и граде ту заједницу.

Нови Правлник о *сталном стручном усавршавању запослених у образовању* обавезује васпитаче да стечена искуства, знања, вештине током програма стручног усавршавања или другог облика стручног усавршавања ван установе презентује колегама унутар установе. На овај начин се узајамно повезују и надограђују различити облици стручног усавршавања (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012), а са друге стране законском легислативом и системским приступом се наглашава важност повезивања те преиспитивање теорије и праксе у датом контексту, позивају практичари да проблематизују уобичајене начине деловања, отворе питања за дијалог са колегама, буду рефлексивни истраживачи сопствене праксе.

Закључак

За грађење развојно оријентисан и интегрисан социјални систем предшколске установе као професионална заједница учења важно је истаћи да усмерење ка хоризонталном учењу као нова парадигма у професионалном развоју васпитача треба да буде не само део личних планова професионалног развоја васпитача, већ и део развојног плана предшколске установе, како би васпитачи били оснажени за тимски рад, отворена комуникација, партнерство, размена, заједничко учешће и промишљање праксе. Установе треба да планирају и реализују хоризонтално учење у складу са својим развојним и годишњим циљевима и потребама унапређивања праксе. Стога, остаје упитно колико иницијално образовање и стручно усавршавање у нашој земљи доприноси развоју васпитача истраживача и рефлексивног практичара, као и каква се и колика подршка томе остварује на нивоу предшколске установе и образовног систем.

Значајан допринос истраживању овог феномена могао би да да посебно осмишљен програм-експериментални нацрт, којим би се иницирало хоризонтално учење васпитача, те уз примену дубинских интервјуа, фокус група и/или студија случаја, додатно утврдио утицај на њихов професионални развој" и унапређивања квалитета васпитно образовне праксе. То може бити подстрек будућим истраживачима за продубљење истраживање ове проблематике.

Литература

Đtinović, V., Đerić, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika – podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U: Šefer, J., Radišić, J. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu. Drugi deo* (113–135). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Đerić, I., Milin, V. i Stanković, D. (2014). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspective različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46 (1), 29-49.

Korać, I., Đermanov, J. (2023). Horizontalno učenje: izazovi za promene u profesionalnom razvoju nastavnika i vaspitača, *Društvene i humanističke studije* 8(2)

Krnjaja, T., Pavlović-Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1. Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Korać, I. (2020). *Horizontalno učenje u funkciji podsticanja profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Korać, I., Đermanov, J., Šćepanović, D. (2021). "Primary school and preschool teacher motivation for horizontal learning: The challenges and perspective of the professional learning

communities development”, in: Gutvajn, Nikoleta, Jelena Stanišić, Vera Radović (eds.), *Problems and Perspectives of Contemporary Education*, Institute for Educational Research, Belgrade, 141-155.

Korać, I. (2018). Timovi za inkluzivno obrazovanje kao kontekst horizontalnog učenja vaspitača/The Teams for Inclusive Education as a Context of Preschool Teachers’ Horizontal Learning. *Teme, časopis za društvene nauke/Jornal for Social Science*, 42 (2), 401-416.

Lakićević, O., Korać, I., Mihajlović, M. i Zlatarović, V. (2022). *Zajedničkim učenjem do kvaliteta*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS.

Hargreaves, D. H. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovative Networks*. London: Demos.

Преузето 9 маја са: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/23217/1/educationepidemic.pdf> Hord,

S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory. Преузето 7 маја са: <https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>

Радовановић, Н. (2019). Професионални развој и стручно усавршавање васпитача, *Синтеза*, бр. 15, (79 -91).

Sonja Veleckovic

HORIZONTAL LEARNING-A NEW PARADIGM IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Summary

Horizontal learning and professional development of preschool teachers are topics in modern research in preschool education and education that have been intensively studied in recent years in the context of improving the quality of work of preschool institutions and supporting children's learning. In this regard, we will point out the importance of horizontal learning in creating an authentic learning community - adapted to the developmental and professional needs of its members, which will enable a better understanding of how the internal potential in each preschool institution can be purposefully used to improve the quality of work, and the professional development of preschool teachers. It is concluded that horizontal learning in the context of professional development of preschool teachers should be seen as a permanent process of social construction, which takes place through interactions and continuous individual and organizational learning within the authentic context of the preschool institution itself.

Марија Ђурђић

Тања Миленковић

Предшколска установа „Буцко“, Сокобања

3733.2.015.3

373.2.064

РАЗВОЈ ВРЕДНОСТИ У ОБЛАСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ГРАДИМО ЗАЈЕДНИЦУ-СТВАРАМО ПРИЛИКУ „ПУХБАЛОН“

Анстракт: Развијајући пројекте дошли смо до закључка да је грађење заједнице учења у вртићу кључни задатак како за децу тако и за васпитаче, родитеље и саму локалну заједницу. Сва деца напредују у односима заснованим на поверењу, бризи и разумевању. Људи су социјална бића па је и учење социјални процес где се кроз интеракцију деца уче и развијају кроз вршњачке заједнице, као и заједнице деце и одраслих. Уз сарадњу децу учимо да размишљају, да буду истрајни, да истражују, питају, да се повезују... Као веома важну улогу у свом раду препознајемо значај повезаности деце и одраслих, значај заједнице. Да би смо боље упознале децу из новоформиране групе различитог узраста, пошли смо од културе и контекста породице. Родитеље смо укључивали у васпитно-образовни рад, уважавали идеје и сугестије, информисали их, тражили помоћ и подршку. У развијању нашег пројекта, поред деце различитог узраста и родитеља, важну улогу имала је локална заједница. Кроз овај пројекат развила се заједница учења у којој је свако дао допринос у стварању односа где се преплиће искуство, доживљај, игра, истраживање...

Кључне речи: заједница, односи, учење, добробит, уважавање, игра.

Увод

Кроз дружење са другарима старије васпитне групе, који су проучавали морско дно, девојчица Лана нас је навела на разговор о балонима-мехурићима које је учила на сликама у њиховом простору. **"А какви су ово балони поред рибица?" - Лана Р.** Повратком у радну собу деца су предложила да направимо рибицу и балоне. Обзиром да је током празника вртић декорисан балонима, решили смо да покушамо да рибу направимо од истог. На Ланин предлог, поклонили смо балон-рибицу другарима који проучавају морско дно.

Као провокацију у собу уносимо грозд од балона различитих боја и постављамо га да виси са плафона. Деца међусобно коментаришу њихову боју и величину.

Дечак Максим Ђ. каже: *"Ја кући имам пуно балона и нису сви исти."* Урадили смо ЗЖН табелу, која нас је даље упутила у дечију

заинтересованост. Кроз табелу смо сазнали да деца знају да: балони се дувају; имају у себи ваздух; да лете; да неки пукну; да има балона од пене, а да би желели да сазнају: зашто су неки балони већи, а неки мањи; шта све прави балоне и како; зашто неки балони лете, а неки не; како настају балони од пене... Заједно са децом правимо почетни пано. Договарамо се са родитељима да донесу балоне различитих облика, боја и величина. Јаков З. *"Како да надувамо оволико балона?"* и тако крећемо у истраживање како све можемо да надувавамо балон: устима, пумпом и хемијском реакцијом.



Сл.1 Надувавамо балон: устима, пумпом и хемијском реакцијом.

Андреј Д. *"Пумпај, пумпај пумпајицом!"* Јаков З. *"Ако пумпање зовемо са пумпацицом, како то зовемо када дувамо сами?"* Са надуваним балонима проигравамо, сликамо и стварамо ликовне радове на различите начине и примењујемо друге технике и начине сликања и цртања. Сазнали смо да балони могу настати и без дувања. За то на је послужила нова провокација ПЕШЧАНИ САТ.

Лана Р. *"Види како лети!"*

Војин М. *"Па није то летећи балон".*

Немања Д. *"Њега гура ваздух, а летећи балон и ватра и ваздух видео сам на телефону."*

Посетили смо другаре у старијој јасленој групи који су правили неке врсте дувалица и поклонили нам их. Деца су се забавила новим средствима за игру, и тако смо долазили до нових идеја шта даље... Другари старије васпитне групе су нас позвали на дружење, из кога је проистекла игра *"Дуванијада"*. Договарамо се да заједно посетимо оближњи пет-шоп *"Колиса"*, где сазнајемо шта прави балончиће у акваријуму, како рибице добијају ваздух итд.

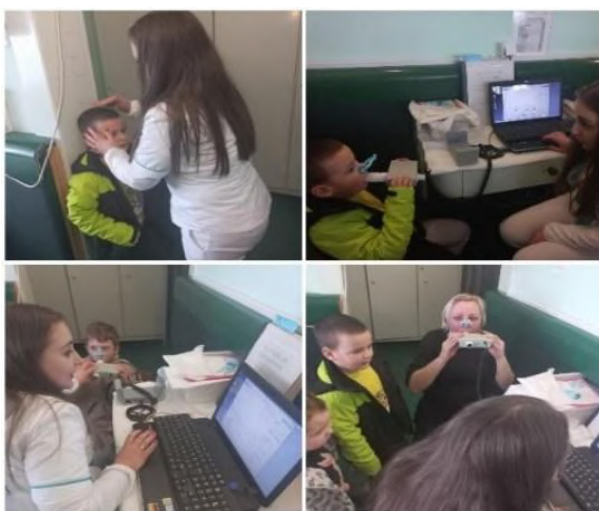


Сл.2 Дуванијада са старијом васпитном групом и посета пет-шопу „Колиса“

Као провокацију уносимо дувалицу за балончиће од сапунице. Тако се наставља наша дуванијада... Истражујемо, играмо се и сазнајемо да балончиће од сапунице можемо направити на више начина. Моделе дувалице правимо уз помоћ левака различитих величина и газе. Први покушаји су били од обичне сапунице. Дечак Василије Н. каже: *"Ја хоћу зелену пену, не волим, не волим белу!"*



Сл.3 Сликање пеном на папиру и на светлећем столу у мрачној соби



Сл. 4 Сарадња са Специјалном болницом за неспецифичне плућне болести у Сокобањи

Долазимо на идеју да обојимо сапуницу и насликамо слику од пене у боји. Мама девојчице Саре нам доноси дувалице од флашица и чарапа. Потом исту активност испробавамо у тамној соби са светлосним ефектима. Упоредимо настале слике и уживамо у нашим ремек делима.

Дечак Максим Ђ. констатује да смо ми као вук из бајке "Три прасета", јер само дувамо... Мама девојчице Саре нас позива да посетимо Специјалну болницу Сокобања, и урадимо спирометрију. Упознали смо се са апаратуром, процедуром и исходом ове анализе капацитета наших плућа. Овим истраживањем смо сазнали да су нам капацитети плућа одлични, и да можемо и ми да одувамо кућицу.

Тако смо кренули да стварамо слике уз помоћ нашег капацитета плућа. Кроз слободну игру деца су направила конструкцију од коцки различитих облика. Јаков З.: "Васпитачице, ово је наш ПУХБАЛОН!" Андреа М." *Спреси се, полећемо!*" Ово смо искористиле као наредну провокацију, и упустили се у интернет истраживање како се покреће летећи балон (<https://www.youtube.com/watch?v=v28s-rVrZzA>). Коришћењем различитог материјала правимо своје Пухбалоне, а потом укључујемо и родитеље у стварање разноврсних модела летећих балона.

Јаков З. је у току слободне игре рекао: "Е, кад бих одлетео никад ме не би пронашли!" То нам даје мотив да ову идеју покушамо да реализујемо. Позивамо родитеље, и на родитељском састанку преносимо дечију идеју. Родитељи су се одазвали у великом броју и изнели пуно различитих идеја за Пухбалон. Договорили смо који су нам материјали



Сл. 5 Радионица са децом и родитељима и славење пројекта са средњом васпитном групом

потребни и ко ће шта да обезбеди. Тако је дошло до креативне радионице. Прво је отац који је инжењер направио скицу летећег балона, а потом су се идеје низале. Тога дана смо простор оплеменили са три скривалице. Прославу пројекта смо организовали са децом средње васпитне групе. Том приликом су деца представила све своје радове, фотографије, испричала како је настао наш летећи балон и демонстрирала хемијску реакцију надувавања балона која их је веома заинтересовала. Уследила је заједничка игра у којој су користили скривалице, летећи балон, игру: „Ухвати га ако можеш“.

Закључак

Кроз развијање пројекта деца су имала могућност избора, уважавања идеја и иницијативе у заједничкој интеракцији, вршњачком учењу, активном учешћу породице и локалне заједнице у којем смо градили принципе реалног програма. Продукте који су настали током пројекта са децом и родитељима, деца активно користе и након завршетка пројекта.

Литература

Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2019). *Године узлета-Основе програма предшколског васпитања и образовања*, Београд: Просветни преглед;

Крњаја, Ж., Бренселовић Д., Јовановић М., Сјеничић Г. (2022). *Стратегија заједничког развијања програма у складу са специфичностима појединих узраста деце*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Крњаја, Ж., Бренселовић Д., (2017). *Калиодоскоп- Пројектни приступ учењу*, Београд: ИПА

Marija Djuric
Tanja Milenkovic

**DEVELOPMENT OF VALUES IN THE FIELD OF PRESCHOOL EDUCATION WE
BUILDING COMMUNITY - WE CREATE OPPORTUNITY "PUHBALON"**

Summary

While developing the projects, we came to the conclusion that building a learning community in kindergarten is a key task for both children and educators, parents and the local community itself. All children thrive in relationships based on trust, care and understanding. People are social beings, so learning is also a social process where children learn and develop through interaction through peer communities, as well as communities of children and adults. With cooperation, we teach children to think, to be persistent, to explore, to ask, to connect

We recognize the importance of the connection between children and adults, the importance of community, as a very important role in our work. In order to better get to know the children from the newly formed group of different ages, we started from the culture and context of the family. We included parents in educational work, we respected ideas and suggestions, we informed them, we asked for help and support. In developing our project, in addition to children of different ages and parents, the local community played an important role.

Through this project, a learning community was developed in which everyone contributed to the creation of relationships where experience, experience, play, research are intertwined...

4.

Зорица Савковић

Универзитет у Београду

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

376-056.26/36-053.4

ИНКЛУЗИВНИ ПРИСТУП ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ КОЈИМ СЕ УВАЖАВА РАЗЛИЧИТОСТ

Апстракт: Системска подршка развоју квалитета предшколског васпитања и образовања (ПВО) темељи се на унапређивању доступности, квалитета и праведности. Три основне функције квалитетног ПВО јесу: педагошка, социјална и економска; које заједно доприносе изградњи друштвене кохезије кроз остваривање права детета и смањењу неједнакости. Циљ овог рада јесте да прикаже како се уважавањем различитости негује и развија демократски приступ и инклузивна пракса у предшколским установама. Анализом садржаја релевантне литературе и законске регулативе покушаћемо да одговоримо на питање: који се то критеријуми сматрају основним карактеристикама квалитетног ПВО и која знања васпитачи треба да поседују о различитости како би унапредили инклузивну праксу.

Кључне речи: инклузија, различитост, квалитетно предшколско васпитање и образовање.

Увод

Развој вредности у области предшколског васпитања и образовања обезбеђује сваком детету основ за даљи успех у животу, а темељи се на унапређивању доступности, квалитета и праведности. За потребе квалитетног образовања и васпитања Европска Комисија је предложила (Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition) шест праваца деловања. Како би унапредили систем предшколског васпитања и образовања креатори политика би требало да утичу на шест области и то: (1) Обезбеђено место у вртићу: право законски загарантовано сваком детету; (2) Руковођење: усаглашене јавне политике; (3) Предшколске установе: иницијално образовање, стална стручна подршка, стандарди рада; (4) Учење и настава: програм, садржај, подршка при учењу; (5) Финансирање: субвенције, бесплатни програми; (6) Праћење и вредновање: акредитација, екстерно вредновање. Највећи утицај и надокнаду за недостатак подршке за рано учење у непосредном окружењу детета имају управо програми предшколског васпитања и образовања, а посебно на децу са сметњама у развоју и децу из депривираних породица заједница. Оно што треба нагласити јесте: да једино програми предшколског васпитања и образовања који су квалитетни, односно који су организовани тако да произведу позитиван ефекат су значајни, у супротном имају веома мали значај на развој детета.

Циљ овог рада јесте да прикаже како се уважавањем различитости негује и развија демократски приступ и инклузивна пракса у предшколским установама.

Анализом садржаја релевантне литературе и законске регулативе покушаћемо да одговоримо на питање: који се то критеријуми сматрају основним карактеристикама квалитетног ПВО и која знања васпитачи треба да поседују о различитости како би унапредили инклузивну праксу.

Инклузивни приступ образовању

Предшколско васпитање и образовање (ПВО) препознато је као најзначајнија карика, како у процесу раног развоја детета, тако и као приоритетна политика за развој друштва на глобалном нивоу. Три основне функције квалитетног ПВО јесу: педагошка, социјална и економска; које заједно доприносе изградњи друштвене кохезије кроз остваривање права детета и смањењу неједнакости.

1. *Педагошка*: оријентисана је на креирању безбедног и подстицајног окружења за игру учење и развој. Вртић би требало да постане место где ће свако дете имати једнаке могућности за развој, где ће имати прилике да слободно изражава властита мишљења као и место где ће моћи несметано да учествује у активностима везаних за сопствени развој. Програми би требало да омогућавају сваком појединцу да исказе своје потребе и буде уважено. А васпитачи би требало да пружају подршку и оснажују дете.
2. *Социјална*: доприноси изградњи праведнијег друштво тако што се свој деци обезбеђују једнаке могућности. Остваривање права детета, смањење друштвене стратификације као и развој људског капитала требало би да буде у основи квалитетног ПВО како би се изградила друштвена кохезија. Развијање знања и вештина које би подстицале социјално учење деце за изградњу позитивних вршњачких односа уз уважавање различитости.
3. *Економска*: родитељима се омогућава да наставе да раде или да се запосле, или да наставе са својим школовањем и образовањем. Програми ПВО би требало да буду усмерени на добробит како детета, тако и породице, самим тим они су отворенији ка променама у складу са условима и интересима свих учесника.

На глобалном нивоу постоји општи консензус да би предшколско васпитање и образовање требало да буде доступно сваком детету. Истраживања показују да квалитетни програми намењени деци из угрожених породица од рођења до њихове пете године могу да остваре повраћај уложених средстава од 13% на годишњем нивоу (Neckman, 2017)

Унапређивање квалитета инклузивног образовања је континуирани процес и не може се посматрати изоловано од квалитета образовања у Републици Србији. Србија има развијен систем спољашњег вредновања квалитета рада образовних установа, али пошто је току процес спољашњег вредновања образовних установа према ревидираним стандардима, још увек нема свеобухватних података о квалитету рада образовних установа према

ревидираним стандардима који омогућавају прецизнију слику инклузивности установе (Национални извештај о инклузивном образовању у Републици Србији 2022.).

У циљу унапређења квалитета образовања у Србији, као дела модернизације образовног система, покренути су нови социјални механизми како би се пружила додатна подршка сваком појединцу. Успостављање оваквих важних прекретница доприносе квалитетнијем образовању које је прилагођено потребама сваког појединачног детета. Европска Унија је креирала Европски простор образовања у оквиру којег постоје смернице и препоруке које креирању прилика за свако дете и проширивању образовања кроз представљање различитих перспектива и идеја деци и ученицима. Инклузивно образовање представља поштовање основних људских права као и прихватање и подстицање различитости.

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 (Ковачевић, 2024).

У изградњи афирмативних ставова према различитости значајну улогу у том процесу препознајемо у васпитању и образовању. Да бисмо изградили праведније друштво, друштво где се уважава различитост, неопходно је унапређивати инклузивни приступ образовању који представља кључни корак у том процесу.

Компетентност васпитача за рад у контексту различитости

Инклузивно образовање не представља само основно право сваког детета, оно је значајна карика у улагању у будућност једног друштва. Развијање разумевања и поштовања према различитости почиње са предшколским васпитањем и образовањем и у том процесу прихватања и подстицања различитости важну улогу играју васпитачи. Улога васпитача јесте да уважава способности и потенцијале сваког детета и истовремено му пружа додатну подршку која му је потребна.

Демократски модел праксе подразумева да она није репресивна, да је заснована на уважавању једнакости и различитости, да је подржавајућа, респонсивна, базирана на дељењу моћи. Васпитавање детета значи проширивање његових могућности, чиме се креира социјална правда и једнакост и критички преиспитује питање моћи у односу детета и одраслог, контроле и праведности (MacNaughton, 2005).

Васпитач има одговорност за стављање своје моћи у функцију ојачавања детета и његових капацитета. Да би се дете осећало сигурним, имало континуитет искустава и односа и могућности активног учешћа, потребно је да

васпитач гради односе засноване на: властитој укључености; одржавању баланса; уважавању детета (Основе програма: 2018). Васпитач гради односе кроз:

- укљученост– успоставља блискост, осетљивости, усклађеност и персонализованост;
- одржавање баланса- у начину учествовања васпитача у дешавањима;
- уважавање- изградња узајамног поштовања и разумевања.

Сви наведени параметри у грађењу односа са дететом значајно доприносе уважавању различитости и прихватању различитости као вредности. Васпитач је ту да усмери дешавање и промени односе где се подржава неједнакост. Преиспитивање предрасуда и разговори о стереотипима олакшавају процес прихватања различитости код деце. Учествовањем деце из осетљивих група у дешавањима олакшава се прихватање другости и пружањем подршке учешћу успоставља се блискост и емпатија са осталом децом. Улога васпитача јесте да помогне деци да разумеју шта јесте а шта није прихватљиво, да препознају шта је правично а шта не и да се носе са неправдом.

Закључак

Уважавање различитости једна је од основних карактеристика квалитетног предшколског васпитања и образовања. Узајамним разумевањем и уважавањем прихвата се свако дете са свим његовим особеностима; поштује се његово породично и културно окружење; стварају се могућности да се дете изрази и узима се у обзир његова интересовања.

Да би унапредили инклузивну праксу, улога васпитача је веома значајна, посебно знања, вештине и умећа која поседују о различитости. Основ развоја социјалне повезаности јесте успостављање односа са породицом који се темељи на међусобном разумевању, поверењу и сарадњи.

Литература

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Heckman, J. (2017). *Research Summary: The Lifecycle Benefits of an Influential Early Childhood Program*;

Група аутора. (2022) Национални извештај о инклузивном образовању у Републици Србији за период од 2019. до 2021. године. Београд: Министарство просвете, Делегација Европске уније у Србији и УНИЦЕФ.

Ковачевић, А.С. (2024). „Предшколска установа као простор прилагођен различитим потребама деце и породице“. У: Јашовић, П. (ур.) Зборник радова бр.22 са 18. Конференције „Васпитач у 21. Веку“, са темом „Предшколска установа као професионална заједница учења- иновације, изазови и перспективе“, стр. 198. Алексинац: Академија васпитачко медицинских струковних студија, одсек васпитачких студија Алексинац;

MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. London & New York: Routledge;

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: 22.04.2024.

Правилник о основама програма предшколског образовања и васпитања, „Службени гласник Републике Србије“ бр.88/17 и 27/18-др. Закон;

Zorica Savkovic

AN INCLUSIVE APPROACH TO PRESCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING WHICH RESPECTS DIVERSITY

Summary

Systemic support for the development of the quality of preschool upbringing and education (PVO) is based on improving accessibility, quality and fairness. The three basic functions of quality PVO are: Pedagogical, social and economic; which together contribute to the building of social cohesion through the realization of children's rights and the reduction of inequality. The aim of this paper is to show how respect for diversity fosters and develops a democratic approach and inclusive practice in preschool institutions. By analyzing the content of relevant literature and legal regulations, we will try to answer the question: which criteria are considered the basic characteristics of quality early childhood education and what knowledge preschool teachers should have about diversity in order to improve inclusive practice.

Кристина Жунџић,

Марија Лукић

Академија струковних студија Шабац

Одсек студија за васпитаче и медицинске сестре васпитаче

373.2.011.2

373.2.011.3-051

РАЗМАТРАЊЕ ДИМЕНЗИЈЕ ВРЕДНОСТИ КРОЗ ПОДРУЧЈЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВАСПИТАЧА У НЕПОСРЕДНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ

Апстракт: Рад се бави сагледавањем значења промене у контексту мењања васпитно-образовне праксе што се рефлектује на другачије разумевање деловања васпитача. Полазећи од релевантне литературе, прави се разлика у дефинисању појмова компетенције и компетености васпитача. У раду се ставља фокус на разматрање компетентности васпитача кроз призму системског приступа који не препознаје васпитача као јединог одговорног, већ развијање компетентности тумачи као процес који подразумева повезаност са свим актерима и представницима различитих институција у области предшколства. На крају се анализира димензија вредности у оквиру компетентности васпитача у непосредном раду са децом.

Кључне речи: васпитач, компетенције, компетентност, вредности, непосредни рад са децом.

Увод

Са експанзијом нових знања, као и развојем другачијих система вредности и уверења долази до измењених приступа, процеса и праксе у васпитно-образовном систему. У вези са тим, промена се сагледава као једна или више иновација чије увођење у васпитно-образовне установе има за циљ унапређење постојеће праксе, односно побољшање квалитета васпитања и учења деце (Слуњски и сур., 2016). Генерално гледано, иновација укључује осим процеса и ефекат тог процеса. Дакле, увођење било које иновације означава залагања у смеру ставарања услова за веће васпитно-образовне учинке (Влаховић, 2020).

Било која организација, па и васпитно-образовна не може функционисати на устаљени начин јер време у којем живимо диктира нове обрасце деловања. Ипак, процес прихватања промена у организацији не тече увек уједначено с обзиром да промене као такве могу нарушавати досадашње навике запослених, изазивати несигурност у смислу компетенција, моћи и статуса запослених, довести до страха од непознатог уколико се не разуме сама промена. Ако узмемо у обзир да начини размишљања појединаца и њихови односи које граде међусобно чине васпитно-образовну установу, јасно је да ће процес мењања установе бити могућ ако се створе услови у којима ће појединци мењати како начин

размишљања, тако и међуљудске односе. Дакле, ради се о повезаности промене васпитно-образовне праксе са променом имплицитне педагогије практичара (Слуњски и сур., 2016). Таква организација тумачи се као организација која учи, а пут њеног развоја изискује рад на мењању вредности, ставова, начину размишљања појединаца и уједно и њиховом понашању и начину рада (Слуњски, 2006).

Сагледавање новог приступа компетентности васпитача

Реформа предшколства у нашој земљи започета је 2018. године усвајањем документа Основа програма ПВО – Године узлета што је условило почетак промене праксе у предшколским установама широм Србије. Вредносна полазишта система предшколског васпитања и образовања послужила су као темељ за конкретизацију вредносног оквира компетентности васпитача. За разлику од некадашњег приступа разумевању компетенција у којем се оне сагледавају на индивидуалном плану, компетентност васпитача кроз призму системског приступа не гради се стицањем одређеног збира знања и вештина, већ изискује акцију (Павловић Бренеселовић, 2014). Тако је „тријада ‘знати, чинити и бити’ (или ‘знања, умења и вредности’) интегрисана на начин да је појединац способан за комбиновање различитих аспеката знања и умења као одговор на ситуације и изазове у датом контексту у складу са основним вредносним полазиштима“ (Павловић Бренеселовић, 2014: 8).

Полазећи од донетог програмског документа Основе програма ПВО – Године узлета израђен је правилник којим се утврђују Стандарди компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја. У поменутом документу компетентност васпитача дефинише се кроз три подручја: непосредни рад са децом, развијање сарадње и заједнице учења и развијање професионалне праксе. Наведена подручја компетентности објашњена су кроз више компетенција приказаних у три димензије – знања, умења и вредности. Иако је потребно димензије посматрати целовито, за потребе овог рада посебан фокус се ставља на димензију вредности а у контексту подручја компетентности васпитача у непосредном раду са децом.

Компетентност васпитача у непосредном раду са децом – сагледавање димензије вредности

Васпитач је компетентан ако свој рад заснива на вредносним полазиштима – у ситуацијама када пружа подршку могућностима детета и

његовој партиципацији у вртићу показује да је усмерен на дететову добробит, када целовито сагледава процес бриге, неге, васпитања и образовања, те уважава различитости и посвећеност инклузивном приступу образовању у стању је да повеже знања о холистичкој природи развоја детета, односно узајамној зависности и условљености социјалног, емоционалног, когнитивног, моторног развоја и развоја говора али и одређена умења како би се снашао у различитим ситуацијама и изазовима у контексту у којем делује (Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, 2018).

Васпитач ствара сигурно окружење што је предуслов за истраживање деце. Успостављање односа поверења и предвидљивости база је на којој се гради сигурност. Уколико васпитач деци обезбеди предвидљивост, она ће развити контролу над ситуацијама и догађајима што уједно значи и спречавање ригидности и хаотичности у односима. Поред тога, када постоје позната и доследна правила, познавање очекивања васпитача, заштићеност од физичких напада и различитих начина психолошког повређивања, деца старијег узраста се осећају сигурно и прихваћено како у средини, тако и у односима (Павловић Бренеселовић, 2012). Уколико васпитач пажљиво посматра децу може да увиди оно што деца покушавају да разумеју, препозна оно што већ знају, али и да схвати које су то даље могућности за учење. Из тога разлога, посматрање представља алат помоћу којег васпитач разуме и унапређује васпитно-образовну праксу, али и осигурава континуитет учења и развоја деце. Поред посматрања, васпитач треба да развије умеће слушања детета. То је могуће уколико васпитач посвећује довољно пажње, поштује га, показује му да га у потпуности разуме и уважава га као аутентично биће (Петровић-Сочо, 2007).

Преласци у нова окружења као нпр. полазак у јасле може код деце изазвати несигурност, застрашеност, нелагодност и беспомоћност. У новим ситуацијама попут ове, потребно је да васпитач остави довољно времена детету да упозна услове и оно шта се око њега и с њим дешава. Такође, поступци васпитача као што су стрпљење, обраћање васпитача одговарајућим тоном, израз лица који показује нежност и сталоженост, однос који успоставља са осталом децом из групе, начин на који охрабрује дечју иницијативу, креира социјално и материјално окружење, кључни су за оснивање детета у постепеном прихватању непознате средине (Петровић-Сочо, 2007).

Васпитач систематски прати дечје напредовање кроз заједничко (са децом и родитељима) документовање активности, процеса и продуката и њихово интерпретирање, као основе за развијање програма и сопствене

праксе. Од компетенција васпитача зависи колико ће се квалитетно подаци интерпретирати, односно како ће се значења који она пружају разумети. Важно је напоменути да документација осим што пружа увид у дечја размишљања или знања о одређеној теми, она подједнако приказује квалитет уређења физичког окружења, организација материјала за учење, квалитет поступака које васпитач примењује. Осим наведеног, документација говори о очекивањима васпитача према деци, слици коју васпитач има о детету. Дакле, како он разуме дете и како види своју улогу уопште, видеће се на основу тога како је третирао децу, како има се обраћао, припремио средину за учење, итд. (Слуњски, 2021).

Да би васпитач имао приступ учењу којим се подржава холистички развој и добробит детета и одговорио на дечје потребе може да укључи децу у документовање фотографијом и видео записом. Када васпитач омогући деци да фотографишу и да изаберу фотографије тиме (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2022б:25): има увид у то шта је њима важно и значајно; подржава њихове потенцијале за планирање, прављење избора и самодирекцију, преговарање и сарадњу, као важне диспозиције за учење; пружа им могућности да визуализују своја искуства и доживљај и да се њима враћају и продубљују своје истраживање; пружа им могућности да другима преносе и вербализују, уз помоћ фотографије, своја искуства, доживљаје и сазнања; подржавате њихово осећање припадништва и доприноса вршњачкој и вртићкој заједници. Обезбеђивање укључености деце са сметњама у развоју и инвалидитетом у све односе унутар заједнице чији су део, представља инклузивну праксу. Таква пракса омогућава деци којој је потребна додатна подршка да буду укључени у креирање сопствених начина и прилика за учење што јача њихов осећај самопоштовања и компетентности (Мишкељин и сар., 2021:10).

Вредносна опредељења на која се васпитач у свом раду ослања а тичу се слике о детету као активног, компетентног актера и протагонисте властитог учења, а способност васпитача да повеже знања о различитим стратегијама учења деце и знања из области науке, уметности и културе и одређена умења у погледу креирања подстицајног окружења пружиће могућност деци да активно истражују свет око себе подстакнути властитом заинтересованости, да праве различите изборе, као и да сами процене колико и како ће учествовати у активностима (Слуњски, 2006). Ради се о инспиративној средини богатој полуструктурираним и неструктурираним материјалима који деци омогућавају да их комбинују, користе на различите начине и тако граде ново значење. На тај начин, коришћење овог типа материјала ставља дете у ситуацију да истражује више значења у истом материјалу што доводи стваралачког односа у

учењу (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2022a). Осим улоге које васпитач има у организацији физичког окружења за учење кроз истраживање и игру, подједнака важност поклања се његовим начинима учешћа. Тако васпитач пружа подршку дејој игри када „подстиче стални дијалог између одраслих и детета, као и интеракцију и дијалог са другом децом“ (Крњаја, 2012:125).

Када васпитач верује у идеју партиципације и као такву је примењује у свом раду, у том случају деца ће бити уважена као партнери у процесу договарања и преговарања о стварима које су њима важне. Право детета да изрази своје мишљење не зависи од узраста и развојних могућности „будући да свако има причу која може да буде испричана, а од одраслих зависи на који ће начин подстаћи дете да исприча своју причу, као и начин на који ће ту причу разумети“ (Враћешевић, 2019:37). Интеракције које деца остварују са васпитачима и вршњацима и оно што искусе у вртићкој средини обликовано је различитим слојевима социјалних идентитета деце. Из тога разлога, значајно је да васпитач препозна начине на које преклапање различитих слојева идентитета одређује дететову слику о себи у грађењу односа са другима, опхођење других према детету и начине стицања искустава у групи, установи, локалној заједници и друштву уопште (Враћешевић, 2019).

Васпитач који свој рад заснива на вредносним полазиштима о целовитом сагледавању васпитања као повезаног процеса бриге, неге, васпитања и образовања у стању је да повеже знања о здрављу, нези предшколске деце и о социјалној заштити, али и одређена умења како би се снашао у различитим ситуацијама и изазовима у контексту у којем делује (Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, 2018). Пажња се усмерава на сагледавање начина на који је васпитач посвећен и прилагођава се детету у ситуацијама неге и реализацији рутина (пресвлачења, одржавања хигијене и тоалета, obroка, одмора и спавања) са бебама. Тако, нпр. васпитач приликом обављања неге и рутина може водити конверзацију која укључује разговор о деловима тела, о процесу прања, процесу обедовања, приликом успављивања васпитач може градити опуштену атмосферу блискости тако што ће певати омиљене успаванке или причати омиљене приче деци (Павловић Бренеселовић и сар., 2022:20).

Уместо закључка

Наведене промене одражавају се на улоге васпитача. У том контексту, нове улоге не представљају скуп техничких вештина, него

настају као последица истраживачког и рефлексивног деловања васпитача што му оставља простора да кад се укаже потреба мења властиту перспективу о детету и о процесу васпитања и образовања детета, као и перспективу о себи самоме (Слуњски, 2022). Управо неки аутори говоре о томе да се промењена перспектива у обликовању улога васпитача састоји од неколико нивоа (Слуњски, 2022:82-83): од особе која планира програм, улога васпитача мења се у коконструктора знања; од особе која планира активности деце, улога васпитача мења се у креатора окружења као трећег васпитача; од особе која модерира игру деце, улога васпитача мења се у ону која са децом размењује разумевања; од особе која води децу, улога васпитача мења се у ону која оснажује компетенције деце; од особе која децу посматра улога васпитача проширује се на документовање и истраживање; од особе која родитеље деце поучава, улога васпитача мења се у ону која им постаје партнер; од особе која заинтересованој публици излаже, улога васпитача мења се у ону која их слуша, подстиче и с њима преговара о значењу.

Литература

Влаховић, Б. (2020). *Трансфер иновација у образовању – функције иновационих центара*. Београд: СЛО.

Врањешевећ, Ј., Калезић Вигњевић, А., Златаровић, В., Коруга, Д., Јерковић, Д., Белензада, М. и Лакићевић, О. (2019). *Вртић као сигурно и подстицајно окружење за учење и развој деце: приручник за васпитаче*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Године узлета: основе програма предшколског васпитања и образовања (2019). Београд: Просветни преглед: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Крњаја, Ж. (2012). Игра на раним узрастима. У Бауцал А. (ур.) *Стандарди за развој и учење деце раних узраста у Србији* (стр. 113-132). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета: УНИЦЕФ.

Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2022а). *Водич за развијање теме/пројекта са децом: интегрисани приступ учењу кроз теме/пројекте у складу са Основама програма ПВО „Године узлета“*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2022б). *Приручник за документовање: педагошка документација и документовање у Основама програма ПВО „Године узлета“*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Мишкелџин, Л., Врањешевећ, Ј., Јовановић, О., Лазаревић, М. и Томашевић, Т. (2021). *Водич за укључивање деце са сметњама у развоју у систем предшколског васпитања и образовања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофски факултет, Универзитет у Београду.

Павловић Бренеселовић, Д. (2012). Односи на раним узрастима. У Бауцал А. (ур.) *Стандарди за развој и учење деце раних узраста у Србији* (стр. 133-150). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета: УНИЦЕФ.

Павловић Бренеселовић, Д. (2014). Компетенције или компетентност: различити дискурси професионализма васпитача. *Васпитање и образовање*, 34(2), 57-68.

Павловић Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж. и Бацковић, С. (2022). *Водич за уређење простора у деčјем вртићу: простор у складу са Основама програма ПВО „Године узлета“*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Павловић Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж., Јовановић, М. и Сјеничић, Г. (2022). *Стратегија заједничког развијања програма у складу са специфичностима појединих узраста деце*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Петровић Сочо, Б. (2007). *Контекст установе за рани одгој и образовање – холистички приступ*. Загреб: Мали професор.

Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (2018). „Службени гласник РС”, бр. 88/17 и 27/18 – др. закон.

Слуњски, Е. (2006). *Стварање предшколског курикулума у вртићу-организацији која учи*. Загреб: Мали професор; Чаковец: Висока учитељска школа у Чаковцу.

Слуњски, Е. (2021). *Изван оквира 5: педагошка документација процеса учења дјеце и одраслих као алат развоја курикулума*. Загреб: Елемент д.о.о.

Слуњски, Е. (2022). Хрватска предшколска реалност – слабе тачке и развојни потенцијали. У Слуњски Е. (ур.) *Што нас учи Ређо?* (стр. 77-101). Загреб: Елемент д.о.о.

Слуњски, Е. и сурадници (2016). *Изван оквира 2: промјена – од компетентног појединца и установе до компетентне заједнице учења*. Загреб: Елемент д.о.о.

Kristina Zunic
Marija Lukic

CONSIDERATION OF THE VALUE DIMENSION THROUGH THE FIELD OF COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS IN DIRECT WORK WITH CHILDREN

Summary

The paper is concerned with looking at the meaning of change in the context of changing educational practice, which is reflected in a different understanding of the preschool teachers' actions. Starting from the relevant literature, a difference is made in defining the concepts of competence and competence of preschool teachers. The paper focuses on considering the competence of the preschool teacher through the prism of a systemic approach that does not recognize the preschool teachers as the only one responsible, but interprets the development of competence as a process that implies connection with all actors and representatives of various institutions in the field of preschool education. At the end, the value dimension is analyzed within the competence of preschool teachers in direct work with children.

Liliya Georgieva Ivanova
University of Veliko Turnovo
Branch town of Vratsa
Bulgaria

37.091.3::811.1/9

FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A BASIC VALUE

Abstract: The basic link in the educational system is the school. It acts as a special organization created to transfer knowledge and experience to the younger generation. In conditions of a sharp increase in the volume of knowledge, it is necessary to change pedagogical priorities from “learn” to “educate” and from “teach” to “teach to learn.” For a school, this means abandoning the focus on students mastering the sum of knowledge as the main result of school education and the formation of universal general educational skills, a socially significant value attitude to knowledge, and the development of cognitive and creative abilities and interests. They will be the basis for the formation of educational and cognitive competence.

Keywords, foreign language, learn, teach, study, values, basics

Introduction

The fact that learning a foreign language is becoming an integral part of the initial stage of school education gives rise to an urgent need for the rapid development. First of all such a basic methodological category is as the content of the educational process. According to the classical view of the content of education, general education skills and abilities are its integral component.

Nowadays, the different content components of the foreign language learning process in primary school are visible. We adhere to such a structure of the content of foreign language education, which includes general learning skills, rational methods of mental work, ensuring the formation of speech skills and the ability to improve the language.

Under didactic conditions, we understand a set of objective and subjective factors that determine the achievement of goals, the mastery of the content, the application of the forms and methods of education. Objective and subjective factors consist of socio-economic, political and methodological factors. Based on the above definition, we consider it possible to include in the didactic conditions the social order of society recorded in various types of state documents, the qualifications of teachers and the number of hours allocated to the subject. Learning materials are learning aids, but in the context of determining both the achievement of objectives and the acquisition of content, we believe that they can also be classified as didactic conditions.

There is a direct relationship between the components of the didactic structure. The target component of the structure of the foreign language learning process is determined by the needs of society and is a pedagogically formulated social order of society recorded in various types of state documents. Learning objectives strictly determine the choice of learning content. If the content of training is selected, then from the entire arsenal of forms and methods of training it is required to use only those with the help of which its components are mastered in the best way, which guarantees the achievement of the planned results.

Main Part

It is necessary, first of all, to note that in the 21st century, local methodology is characterized by knowledge-oriented education, the content of which is understood as the so-called experience of humanity, initially alienated from students, teaching them for assimilation, the depth of students' understanding of a certain fragment of reality is proportional to the amount of material studied". That is, the content of education is represented by external educational material that acts as a defining element of learning. The content of the training does not depend in any way on the personality of the student and is only necessary to be transmitted to him for absorption. This content is determined by the goals of education, which are to teach students professionally necessary knowledge.

The goal of general education is the formation of a person ready for free, humanistically oriented choices and individual intellectual efforts, possessing multifunctional competencies that will allow him to independently solve various problems in everyday life. He must be respectful and tolerant of representatives of other cultures and nationalities, independent in judgment, open to discussion. According to A.Hughes, such education is personally oriented.(2001-p.276)

Education of a person-oriented type is not so much the transmission of knowledge to the student, but rather its manifestation in itself, the formation of itself. No information offered to a student from the outside can be transferred inside him if the student does not have appropriate motivation and personally meaningful educational processes.

Also, the person-oriented paradigm is characterized by dividing the content into external (environment) and internal (created by the student during interaction with the external educational environment). These contents are not the same. What is subject to diagnosis and assessment is not the completeness of the student's assimilation of external content, but the increase of his internal content over a certain educational period. Students' personal learning of

learning material depends on the teacher's ability to "subjectivize" what is learned, to "cultivate" the personal meanings that students attach to what they learn, and to take into account the uniqueness of the student.

The above-mentioned conditions determined in a new way the goals of foreign language education in primary school, which are specified in the programs for basic general education in a foreign language, namely:

- promoting the earlier familiarization of younger students with a new linguistic world at an age when children do not yet experience psychological barriers to using a foreign language as a means of communication; to form children's readiness to communicate in a foreign language and a positive attitude towards further education;
- formation of basic communication skills in four types of speech activity (speaking, listening, reading, writing), taking into account the speech capabilities and needs of younger students;
- to acquaint elementary school students with the world of foreign peers, with foreign song, poetic and fairytale folklore and with examples of children's fiction available to children in the foreign language being studied;
- introduce children to new social experiences and the use of a foreign language by expanding the range of social roles presented in game situations, typical of family, household and educational communication; to form ideas about the most general characteristics of the speech interaction of the native and foreign languages, about the morals and customs of the countries of the studied language, which correspond to the interests of younger students;
- form some universal language concepts observed in the native and foreign language, thereby developing the students' intellectual, speech and cognitive abilities.

The specific task of teaching primary school age students is the formation of educational activities that are not yet available in this age group, in the form of learning skills, that is, in the form of general educational skills. To achieve socially significant results in teaching English in primary school, the component content of the learning process must include a developmental aspect in the form of general educational skills, namely:

- educational and management skills related to the organization of educational activities, ensuring planning, organization, control, regulation and analysis of one's own educational activities;
- educational and intellectual skills related to improving the methods of thinking;
- skills and abilities of speech orientation;

- educational and information skills related to methods and techniques for independently acquiring knowledge from various sources in native and foreign languages.

The formation of general educational skills as an important component of the educational content should take place taking into account the age characteristics of schoolchildren and on the basis of the development of cognitive processes of younger schoolchildren in a foreign language lesson, which requires the organization of educational activities on a modified basis.

The process of teaching English, which is based on the priority formation of such an important component of the content of foreign language teaching for younger schoolchildren as the formation of general educational skills, optimally contributes to the development of students' cognitive processes, and, as a result, increasing the efficiency of mastering the academic subject, which is achieved through specially organized and algorithmized tasks aimed at activating speech and thinking activity in a foreign language

The methodological basis of the study was the philosophy of humanistic, personality-oriented, personal-activity and communicative-activity approaches in education, the concept of developmental education, general scientific provisions of the didactic-pedagogical and psychological foundations of foreign language teaching methods, modern didactic concepts in the field of education content and the content of foreign language. The specific task of teaching primary school age students is the formation of educational activities that are not yet available in this age group, in the form of learning skills, that is, in the form of general educational skills.

The possibility and necessity of including general educational skills in primary school in the content of the learning process and their purposeful formation is theoretically substantiated.

It has been proven that the effectiveness of the formation of general educational skills largely depends on the development of cognitive processes of younger schoolchildren in the format of taking into account their age characteristics.

As J. Scrivener says, the features of the cognitive processes of primary schoolchildren that form the content-didactic context of primary English language teaching have been identified and systematized. (2005-2.d)

A model of the English language teaching process has been developed, which takes into account age characteristics and develops the cognitive processes of younger schoolchildren and thereby develops general educational skills.

The learning process necessarily has a didactic structure, which includes goals, content, forms, methods, didactic conditions and learning outcomes.

Of course, the goals and content of teaching a specific academic subject, in our case a foreign language, directly depend on the goals and content of general education in the country. This indicates the need to consider the latter and analyze the degree to which they correspond to the goals and content of teaching a foreign language, in particular English.

Conclusions

A new look at the content of the learning process for junior schoolchildren is substantiated in the aspect of increasing the importance of the developmental component, represented by general educational skills. It has been established that the effectiveness of the formation of general educational skills largely depends on taking into account the cognitive processes of younger schoolchildren, which determines the inclusion of the psychological component of the student's personality development in the technology for developing educational tasks in the English language.

Such a model of the English language teaching process has been scientifically substantiated and tested, based on the principle of taking into account the age characteristics and cognitive processes of junior schoolchildren, which develops general educational skills and intensifies the process of mastering a foreign language by primary schoolchildren..

The algorithm for the practical implementation of the content-didactic component of training has been adjusted by modeling the process of learning a foreign language, taking into account age-related characteristics and the development of cognitive processes of younger schoolchildren, including within the framework of a specific educational complex.

Methodological recommendations are offered to primary school foreign language teachers planning lesson content.

The model of the learning process can be used in a book for teachers or an appendix to it.

References

- Hughes A. How to Teach English to Children. Pearson Longman, 2001
Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001
Scrivener J. Learning Teaching. Macmillan ELT; 2-d., 2005

**Лилија
Георгијева Иванова**

УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА КАО ОСНОВНА ВРЕДНОСТ

Резиме

Основна карика у образовном систему је школа. Делује као посебна организација створена да пренесе знање и искуство млађој генерацији. У условима наглог повећања обима знања, неопходно је променити педагошке приоритете са „учити“ на „образовати“ и са „подучавати“ на „учити да учим“. За школу то значи напуштање фокуса на овладавање ученицима збиром знања као главним резултатом школског образовања и формирање универзалних општеобразовних вештина, друштвено значајног вредносног односа према знању, развој когнитивних и стваралачких способности и интересовања. Они ће бити основа за формирање образовне и когнитивне компетенције.

Марија З. Крстић Радојковић
ПУ „Вукица Митровић“ Лесковац

004:37.017.11:37.011.3-051

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА, УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА ЗА КОРИШЋЕЊЕ ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Апстракт: Питање компетенција наставника за коришћење дигиталних технологија често се своди на питање обучености за рад и познавање појединих алата. У основном образовању наставници пролазе кроз обуку за основно познавање рада на рачунару те даље усавршавање и професионални развој зависи од њихових потреба и интересовања. Овај рад истражује недовољну оспособљеност наставника и васпитача за коришћење дигиталних технологија у образовном процесу, као и важност континуираног развоја дигиталних компетенција ради унапређења васпитно-образовног рада. Истраживачки налази указују на потребу за даљим унапређивањем дигиталних вештина међу образовним професионалцима како би се ефикасније користиле могућности које пружају дигиталне технологије у настави и васпитању. Недостатак дигиталних вештина међу наставницима и васпитачима представља изазов у ефикасном коришћењу дигиталних технологија у образовном процесу. Иако истраживања потврђују недовољне компетенције, она истичу и мотивацију за њихово унапређење, посебно код млађих генерација. Имплементација нових програма обуке и семинара подстиче напредак, док истраживања показују потребу за даљим усавршавањем.

Кључне речи: дигиталне технологије, дигитални алати, дигиталне компетенције, , примена ИКТ.

Увод

Савремени образовни системи широм света пролазе кроз трансформацију под утицајем дигитализације. Развој информационих технологија и њихова интеграција у образовање доноси бројне предности, али и изазове за наставнике, учитеље и васпитаче. У овом контексту, дигиталне компетенције образовних радника постаје суштински важна за осигурање квалитетног васпитно-образовног процеса.

Дигиталне технологије омогућавају интерактивно учење, приступ великом броју едукативних ресурса, као и персонализацију наставе према потребама ученика. Оне такође подстичу критичко мишљење, креативност и сарадњу међу ученицима. Међутим, успешна имплементација ових технологија зависи од компетенција и спремности наставника да их ефикасно користе.

Унапређивање дигиталних компетенција кључно је за прилагођавање савременим захтевима образовања и оснаживање наставног процеса. Потребно је континуирано праћење напретка и

подршка едукативним иницијативама како би се осигурало да наставници, учитељи и васпитачи буду адекватно припремљени за коришћење дигиталних технологија у својој пракси, чиме се обезбеђује квалитетнија и ефикаснија образовна средина.

Бројна истраживања указују на то да многи наставници и васпитачи нису довољно оспособљени за употребу дигиталних алата у свом раду. Недостатак адекватне обуке, недостатак технолошких ресурса, као и отпор према променама представљају значајне препреке. Поред тога, постоје и разлике у нивоу дигиталних компетенција између наставника у урбаним и руралним срединама, што додатно отежава имплементацију.

Циљ овог рада је да прикаже стање дигиталних компетенција међу наставницима, учитељима и васпитачима и идентификује кључне изазове са којима се суочавају. Овај рад се базира на анализи већ реализованих истраживања и стручне литературе.

Кроз овај рад настојимо да истакнемо важност дигиталне компетенције као кључног фактора у савременом образовању и да пружимо допринос унапређењу наставне праксе у складу са захтевима дигиталног доба. Сматрамо да је ово питање од изузетног значаја за будућност образовања и развој компетенција ученика, који ће бити сутрашњи носиоци друштвеног и технолошког напретка.

Компетенције наставника, учитеља и васпитача

Питање компетенција наставника за коришћење дигиталних технологија често се своди на питање обучености за рад и познавање појединих алата. У основном образовању наставници пролазе кроз обуку за основно познавање рада на рачунару те даље усавршавање и професионални развој зависи од њихових потреба и интересовања.

У истраживању које су спровеле Максимовић и Димић (2016) о дигиталној технологији и компетентности наставника за њихову примену, ауторке су дошле до резултата да не постоје статистички значајне разлике у ставовима наставника о компетенцијама за примену дигиталних технологија у настави обзиром на пол, године радног стажа, и образовање јер наставници, без обзира на посматране варијабле, једнако увиђају недовољност компетенција за коришћење ИКТ у настави.

Џигурски, Симић, Марковић и Шћепановић (2013) током спроведеног истраживања, потврдили су да наставници недовољно овладавају дигиталним компетенцијама у васпитно-образовном процесу. Аутори су закључили да се развој дигиталних компетенција, медијске писмености и образованости мање базира на предзнањима, а више на

мотивацији за савладавање нових вештина.

Максимовић и Османовић (2017) спровеле су истраживање у основним школама у Нишу којим су обухваћени наставници. Закључиле су да је рачунар најдоминантнији медиј у раду наставника, да интернет у васпитно-образовном раду користи 62.5% испитаника, програм Word 50% испитаника, док Power Point, Excel користи врло мали број испитаника. Спроведеним истраживањем је установљено да постоје позитивни ставови о примени рачунара, да им се придаје велики значај, али и да испитаници не користе све програме који им могу бити од велике помоћи у креирању васпитно- образовних садржаја. Примећује се да старија популација наставника има негативније ставове у односу на млађу популацију, али да су и једни и други високо мотивисани за усавршавање у раду на рачунару и применом истог у настави.

Јаковљевић и Крушковић (2021) спровеле су истраживање које је имало за циљ утврђивање ставова васпитача према примени савремене технологије у предшколској установи кроз самосталну процену сопствених компетенција за примену дигиталних алата и потребу за додатним стручним усавршавањем у области дигиталних технологија. Уочава се да је најистакнутије коришћење фото-апарата (4,23) док су остале скаларне вредности веома ниске: коришћење рачунара, Power Point презентације, образовних софтвера, интерактивна табла, пројектор... Закључује се да васпитачи недовољно користе доступна дигиталних медија у васпитно-образовном раду иако се скоро половина анкетираних васпитача сложила са тврдњом да су добро припремљени за коришћење савремене технологије у вртићу.

Аутори овакве резултате приписују чињеници да нове генерације васпитача долазе делимично или потпуно спремне за коришћење дигиталних технологија. Раније генерације нису се школовале за примену савремених техничких средстава, те да се тек последњих година поклања већа пажња едукацији за коришћење дигиталних технологија. Јаковљевић и Крушковић (2021) су утврдиле и да васпитачи препознају важност интензивне употребе савремених технологија и показују спремност да се додатно едукују и информишу како би савладали примену информационих и комуникационих технологија.

Истраживање (Крстић Радојковић, 2023) које је спроведено у Предшколској установи „Вукица Митровић“ у Лесковцу, у два различита периода, у размаку од две године, августа 2020.године и децембра 2022.године показује значајан напредак целе професионалне заједнице, чему је допринела и имплементација нових Основа програма „Године узлета“. Наиме, васпитачи су обуку похађали самостално,

онлајн, преко личних компјутера. Од њих се очекивало да пронађу начин да савладају основе коришћења компјутера, односно да самостално користе рачунар.

У истраживању које је спроведено 2020.године учествовало је 128 васпитача, а у истраживању спроведеном у 2022.године учествовало је 124 васпитача запослених у споменутој предшколској установи. Циљ оба истраживања био је утврђивање употребе и коришћења дигиталних технологија од стране васпитача у раду са децом. Да ли су се васпитачи сусретали са онлајн едукативним играма за децу, колико су примењивали ИКТ-а у раду као и колики су лични потенцијали и мотивисаност за примену исих.

Приликом утврђивања да ли су васпитачи информатички обучени за примену дигиталних технологија, у истраживању које је спроведено 2020.године дошло се података да 86% испитаника користи ИКТ у раду, а 95% испитаника користи платформе за учење, размену и даљи професионални развој. У истраживању које је спроведено 2022.године, на узорку од 124 испитаника, дошло се до податка да 99% испитаника у мањој или већој мери користи ИКТ у раду, а 98% испитаника у мањој или већој мери користи платформе за учење, размену и даљи професионални развој.

Приликом анкетаирања васпитача 2020.године, у ИКТ је сврстан мобилни телефон и телевизор, сходно томе велики број испитаника је управо мобилни телефони телевизор навело да користи свакодневно. Са друге стране, у истраживању које је спроведено 2022.године, (претходиле су обуке за имплементацију „Година узлета“ као и семинари коју су одржани у предшколској установи на тему креирања дигиталних дидактичких игара), васпитачи су се изјашњавали да сматрају да су довољно оспособљени за коришћење дигиталних технологија.

Не смемо заборавити да је неопходно пратити даљи напредак исте професионалне заједнице, односно испитати да ли је примена дигиталних технологија била тренутна, због имплементације нових Основа програма и свежих искустава са семинара или васпитачи заиста сматрају да дигиталне компетенције побољшавају васпитно-образовни рад и треба их константно развијати и усавршавати.

Закључак

Истраживања која су спровели различити аутори указују на значај дигиталних компетенција наставника и васпитача у савременом образовном контексту. Радови Милићевића и Тодорић-Вукашин (2009)

доприносе унапређењу наставе кроз примену мултимедијалних алата, што показује важност интеграције технологије у образовни процес. Максимовић и Османовић (2017), као и Јаковљевић и Крушковић (2021), истичу неопходност професионалног усавршавања наставног особља у области дигиталних технологија. Њихова истраживања показују да је развој дигиталних компетенција наставника и васпитача кључан за прилагођавање образовног система савременим захтевима.

Истраживање Крстић Радојковић (2023) додаје нову димензију овим налазима, фокусирајући се на развијање дигиталних компетенција васпитача и примену ИКТ-а у раду са децом предшколског узраста. Ово истраживање наглашава да рана дигитална писменост игра виталну улогу у формирању основа за будуће учење и развој ученика, чиме се поставља темељ за њихову успешну интеграцију у дигитално друштво.

Максимовић и Димић (2016), такође, потврђују важност улоге наставника у успешном коришћењу дигиталних технологија у учионици. Њихово истраживање показује да наставници, без обзира на пол, године радног стажа или образовање, једнако увиђају потребу за даљим развојем дигиталних компетенција.

Укупно гледано, сви ови радови истичу да је континуирано професионално усавршавање наставника и васпитача у области дигиталних технологија неопходан услов за унапређење васпитно-образовног процеса. Резултати ових истраживања указују на потребу за систематичном подршком и улагањем у дигиталну едукацију наставног кадра, како би се обезбедила квалитетна и ефикасна примена дигиталних алата у настави и васпитању. Само кроз стално усавршавање и подршку у овој области, образовни систем може успешно одговорити на изазове савременог дигиталног друштва и обезбедити квалитетно образовање за све ученике.

Литература

Јаковљевић, С., Крушковић, Т. (2021). Дигиталне компетенције васпитача. *Педагогија*, 3-4/2021: 178-192

Крстић Радојковић, М., (2023). Аспекти примене информационих и комуникационих технологија на предшколском узрасту. *KNOWLEDGE – International Journal Vol.60.2*: 281-285

Милићевић, М., Тодорић-Вукашин, Д. (2009). Примена мултимедијалних алата у образовању. Нови Сад. *Педагошка стварност*, 9/10: 955-961

Максимовић, Ј., Димић, Н. (2016). Digital technology and teachers competence for its application in the classroom. *Research in Pedagogy*, 6 (2), 59-71

Максимовић, Ј., Османовић, Ј. (2017). Дигиталне компетенције наставника као услов за истраживање васпитно-образовне праксе. *Педагогија*, 3/2017: 261-268

Џигурски, С., Симић, С., Марковић, С., Шћепановић, Д. (2013). *Истраживање о*

употреби информационо-комуникационих технологија у школама у Србији. Београд:
Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва.

Marija Z. Krstic Radojkovic

TEACHER COMPETENCES FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES
IN EDUCATIONAL WORK

Summary

The issue of teacher competences for the use of digital technologies often comes down to the issue of training for work and knowledge of individual tools. In primary education, teachers undergo training for basic computer skills, and further training and professional development depends on their needs and interests. This paper explores the insufficient training of teachers and preschool teachers for the use of digital technologies in the educational process, as well as the importance of continuous development of digital competencies for the improvement of educational work. Research findings indicate the need for further improvement of digital skills among educational professionals in order to more effectively use the opportunities offered by digital technologies in teaching and education. The lack of digital skills among teachers and preschool teachers poses a challenge in the effective use of digital technologies in the educational process. Although research confirms insufficient competencies, it also highlights the motivation to improve them, especially among the younger generations. The implementation of new training programs and seminars is encouraging progress, while research shows the need for further training.

Ана Вукобрат

373.2.091.33:39

Александар Митревски

Србислава Павлов

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача у Кикинди

РАЗВИЈАЊЕ ТРАДИЦИОНАЛНИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ИНТЕГРИСАНОМ ПРИСТУПУ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА

Анстракт: Васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста који за циљ има неговање традиционалних вредности (попут изворне народне игре, музике, песме и др.) представља спону која повезује историју, традицију, културу и уметност једног народа. Наше истраживање имало је за циљ да сагледа мишљење и искуства васпитача о заступљености активности које доприносе развијању традиционалних вредности код деце предшколског узраста у интегрисаном приступу васпитања и образовања, као и сагледавање начина њиховог развијања али и унапређивања. Намерни узорак чинило је 116 васпитача деце предшколског узраста (N=116). За потребе овог истраживања конструсан је *Упитник о мишљењу васпитача о развијању традиционалних вредности у интегрисаном приступу предшколског васпитања и образовања*. Резултати истраживања упућују на закључак да васпитачи у интегрисаном приступу предшколског васпитања и образовања најчешће негују и развијају традиционалне вредности током животно-практичних ситуација у оквиру рутине. Кроз обележавање празника најчешће обрађују активности које за циљ имају неговање истих, а потом и кроз традиционалне игре. Као изазов са којим се сусрећу приликом реализовања поменутих активности васпитачи су идентификовали да су у питању недостаци традиционалне опреме, материјала и средстава. Место у локалној заједници које васпитачи посећују како би допринели развијању и очувању традиционалних вредности код деце јесу музеји, а свој васпитно-образовни рад из ове области најчешће унапређују читајући доступну стручну литературу.

Кључне речи: традиционалне вредности, деца предшколског узраста, васпитачи, интегрисани приступ, предшколско васпитање и образовање.

Уводна разматрања

Предшколски период се сматра погодним за темељни утицај на изградњу у интелектуалном, социо-емоционалном и језичком погледу. Отвореност и погодност утицаја сваке врсте је сасвим очекивана и оправдана, јер ће омогућити да се развојни потенцијали остваре у што већој мери поштујући индивидуалне потребе и интересовања. У том смислу, потребно је посветити пажњу упознавању, неговању и очувању традиције, културе и вредности.

Народна традиција заузима значајно место у животу сваког појединца, јер појединац тако упознаје своје корене, идентитет, околности и начин живота својих предака. Путем тог процеса може се остварити утицај на развој личног, емоционалног идентитета, развијање свести и осећања припадности једном народу (Месарош Живков и Марков, 2019: 51).

У различитим активностима које се реализују у предшколским установама, садржаји из области традиције деци се веома често представљају путем игре, истраживања чиме се подстиче дечји развој, посебно социјализација, говор, дивергентно мишљење и др. (Месарош Живков, Марков и Јелић, 2018: 34). Тематика традиције и обичаја указује на потребу за интегрисаним приступом садржаја из различитих области (Лазаревић и Алексић, 2018: 481). Интегрисани приступ развоју и учењу предшколске деце заснива се на схватању појединца као јединственог и целовитог бића, активног, интерактивног и креативног (Милошевић, Зорић, Улић, Цолић и Матовић, 2017, стр. 5). Стога, тематско повезивање садржаја различитих области, омогућава васпитачима да обједињена стечена знања правилно усмере и употребе ка стицању нових из области народне традиције. Тиме се поспешује вредност целокупног процеса учења, што утиче на његову ефикасност.

Полазећи од чињенице да је имплементација и промоција традиционалних вредности у осмишљавању васпитно-образовних стратегија један од предуслова за остваривање општих циљева савременог предшколског васпитања, у раду разматрамо могућности очувања народне традиције и развијање вредности кроз различите и интегрисане садржаје. Иницирање и реализација истраживања се огледа у томе да се испита у којој мери и на које начине васпитачи остварују задатке у функцији неговања народне традиције и вредности, како би се утицало на развој идентитета, свести и осећања националне припадности код деце.

Методолошки оквир

Предмет и проблем истраживања

У октобру 2018. године усвојене су Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ чији је циљ целовит развој и добробит детета кроз интегрисани приступ учењу. Концепција основа програма, између осталог, заснива се на „традиционалној утемељености програма предшколског васпитања и образовања у Србији, на хуманисистичким вредностима, интегрисаном приступу нези, васпитању и

образовању...” (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, 2018: 2). У складу са поменутим, предмет нашег истраживања јесу искуства васпитача у развијању традиционалних вредности код деце предшколског узраста у интегрисаном приступу васпитања и образовања. Сходно описаном предмету истраживања проблем истраживања формулисан је у форми истраживачког питања: На који начин се негују (реализују и унапређују) традиционалне вредности код деце предшколског узраста у интегрисаном приступу предшколског васпитања и образовања?

Циљ истраживања

Циљ нашег истраживања јесте испитивање мишљења и искуства васпитача о заступљености активности које доприносе развијању традиционалних вредности код деце предшколског узраста у интегрисаном приступу васпитања и образовања, као и сагледавање начина њиховог развијања и унапређивања у складу са Правилником о основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“.

Задаци истраживања

1. Испитати кроз које заједничке активности делања васпитачи често негују традиционалне вредности код деце предшколског узраста;
2. Испитати које врсте активности се често обрађују а које за циљ имају неговање традиционалних вредности;
3. Испитати са којима изазовима се васпитачи често сусрећу приликом реализације активности које за циљ имају развијање традиционалних вредности;
4. Сагледати места у локалној заједници која васпитачи често посећују са децом а која доприносе развијању и очувању традиционалних вредности;
5. Испитати на који начин васпитачи често унапређују свој васпитно-образовни рад како би у већој мери допринели развијању традиционалних вредности.

Хипотезе истраживања

Општа хипотеза гласи: Васпитачи сматрају да су активности које доприносе развијању традиционалних вредности код деце предшколског узраста заступљени током свих активности делања у вртићу, те сматрају да се они остварују кроз обележавање верских празника, посетама музеју као и захваљујући доступној стручној литератури коју васпитачи користе како би унапредили своја знања о традицији.

Посебне хипотезе су:

1. Претпоставља се да васпитачи често негују традиционалне вредности кроз планиране ситуације учења;
2. Претпоставља се да васпитачи често кроз обележавање празника (нпр: Ускр, Божић и др.) негују традиционалне вредности, а потом и кроз традиционалне игре;
3. Претпоставља се да се васпитачи често суочавају са изазовом недостатка одговарајуће опреме (нпр. стари предмети попут вретена, разбоја, ношње и др.);
4. Претпоставља се да васпитачи заједно са децом често посећују музеје;
5. Претпоставља се да васпитачи свој васпитно-образовни рад често унапређују читајући доступну стручну литературу о развијању и неговању традиционалних вредности.

Метода, технике и инструменти истраживања

У питању је емпиријско, неекспериментално истраживање. Коришћена је дескриптивна и експлоративна метода. Инструмент је конструисан за потребе самог истраживања и у питању је *Упитник о мишљењу васпитача о развијању традиционалних вредности у интегрисаном приступу предшколског васпитања и образовања* у виду скале процене ликертовог типа (техника скалирања) која обухвата двадесет шест тврдњи. Испитаници су процењивали тврдње дате у скалери сходно учесталости слагања са датом тврдњом и то: 1 – Никад; 2 – Ретко; 3 – Понекад; 4 – Често.

Узорак у истраживању

Врста узорка у нашем истраживању је намерни узорак, а чине га васпитачи који раде у предшколским установма са узрастом деце од три године до поласка у школу, радне 2023/2024. године. Узорак је обухватало 116 васпитача деце предшколског узраста (N=116). У истраживању су

учествовали васпитачи из 112 државних (96,6%) и 4 приватне (3,4%= предшколске установе. Највећи број испитаника је из државне Предшколске установе „Зрењанин“ из Зрењанина, укупно 49 испитаних васпитача (42,2%), а потом из Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ из Кикинде, њих 34 (29,3%). 7 испитаника (6%) су васпитачи који раде у вртићима који се налазе при склопу Основних школа (Српска Црња „Ђура Јакшић“ – 2 испитаника; Меленци „Др Бошко Вребалов“ – 1 испитаник; Стајићево „Свети Сава“ – 1 испитаник; Клек „Јован Дучић“ – 1 испитаник; Јабука „Гоце Делчева“ – 1 испитаник; Елемир „Светозар Марковић Тоза“ – 1 испитаник). Из Предшколске установе „Радост“ из Чоке учествовало је 5 испитаника (4,3%), што је такође случај и из Предшколске установе „Радосно детињство“ из Новог Сада (5 испитаника – 4,3%). Из Предшколске установе „Чика Јова Змај“ из Аде учествовало је 2 испитаника (1,7%) као и из Предшколске установе „Пава Сударски“, из Новог Бечеја (2 испитаника – 1,7%). По 1 испитаник (0,9%) било је из следећих 8 Предшколских установа: „Радост“ Србобран, „Полетарац“ Сечањ, „Дечја радост“ Панчево, „Дечја радост“ Свилајнац, „Чика Јова Змај“ Вождовац, „Раковица“ Раковица, „Плави чуперак“ Тител и „Десанка Максимовић“ Житиште. Када је реч о приватним Предшколским установама из „Стоногице“ из Сремске Митровице учествовало је 2 испитаника (1,7%), из „Златног сунца“ из Ветерника 1 испитаник (0,9%), као и из „Свете Петке“ из Београда (1 испитаник – 0,9%).

Ток истраживања

Истраживање је спроведено крајем фебруара 2024. године путем онлајн упитника и учешће је било добровољно. Испитаницима је загарантована анонимност како би одговори које дају били искренији. Онлајн упитник постављен је на линку: <https://forms.gle/4weK5cBtT9FinRxY6>.

Интерпретација и анализа резултата истраживања

Када је реч о обради података, од статистички поступака коришћене су фреквенције и проценат. Анализа одговора испитаника приказана је у Табели 1.

Табела 1: *Мишљење васпитача о неговању, развијању и унапређењу традиционалних вредности у интегрисаном приступу предшколског васпитања и обротовања*

ТВРДЊЕ	1 Никад		2 Ретко		3 Понекад		4 Често	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Негујем и развијам традиционалне вредности код деце предшколског узраста током планираних ситауција учења.	/	/	2	1,7	57	49,1	57	49,1
2.Негујем и развијам традиционалне вредности код деце предшколског узраста током отворене игре.	/	/	10	8,6	58	50	48	41,4
3.Негујем и развијам традиционалне вредности код деце предшколског узраста током проширене игре.	/	/	9	7,8	61	52,6	46	39,7
4.Негујем и развијам традиционалне вредности код деце предшколског узраста током вођене игре.	/	/	5	4,3	59	50,9	52	44,8
5.Негујем и развијам традиционалне вредности код деце предшколског узраста током животно-практичних ситауција у оквиру рутине.	/	/	7	6	39	33,6	70	60,3

6. Негујем и развијам традиционалне вредности код деце предшколског узраста током животно-практичних ситауција у оквиру ритуала.	1	0,9	9	7,8	45	38,8	61	52,6
7.Кроз народну музику (народне песме и инструменти) обрађујем активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности.	1	0,9	15	12,9	59	50,9	41	35,3
8.Кроз традиционалне игре (игре попут „Около салата“, „Коларићу Панићу“, „Царе, царе господаре колико има сати?“ и др.) обрађујем активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности.	1	0,9	9	7,8	45	38,8	61	52,6
9.Кроз обележавање празника (нпр: Ускр, Божић и др.) обрађујем активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности.	/	/	2	1,7	24	20,7	90	77,6
10.Кроз музичке игре (игре са певањем, уз инструменталну пратњу, народна кола и плесови) обрађујем активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности.	/	/	7	6	55	47,4	54	46,6
11.Кроз слушање музике обрађујем активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности.	2	1,7	6	5,2	58	50	50	43,1

12.Трудим се да са децом реализујем активности поводом упознавања традиционалне кухиње.	7	6	18	15,5	47	40,5	44	37,9
13.Трудим се да са децом реализујем активности поводом упознавања деце са народним обичајима, животима људи у прошлости и др.	/	/	9	7,8	48	41,4	59	50,9
14.Приликом реализације активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности изазов су ми деца друге националности.	12	10,3	34	29,3	44	37,9	26	22,4
15.Приликом реализације активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности изазов су ми родитељи деце друге националности.	12	10,3	44	37,9	39	33,6	21	18,1
16.Приликом реализације активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности изазов јесте тај да деца не показују интересовање за теме пројекта које обухватају традицију, народ и културу.	15	12,9	42	36,2	48	41,4	11	9,5
17.Приликом реализације активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности изазов јесте недостатак традиционалне опреме, материјала и средстава (нпр. стари предмети попут вретена,	9	7,8	31	26,7	45	38,8	31	26,7

разбоја, ношње и др.).								
18.Место у локалној заједници које посећујем како бих као васпитач допринео/ла развијању и очувању традиционалних вредности код деце јесу културно-уметничка друштва.	7	6	24	20,7	52	44,8	33	28,4
19.Место у локалној заједници које посећујем како бих као васпитач допринео/ла развијању и очувању традиционалних вредности код деце јесу музеји.	7	6	21	18,1	43	37,1	45	38,8
20.Место у локалној заједници које посећујем како бих као васпитач допринео/ла развијању и очувању традиционалних вредности код деце јесу културни центри.	4	3,4	10	8,6	59	50,9	43	37,1
21.Место у локалној заједници које посећујем како бих као васпитач допринео/ла развијању и очувању традиционалних вредности код деце јесу завијачна удружења и њихове манифестације које се одржавају у нашој средини.	11	9,5	32	27,6	35	30,2	38	32,8
22.Место у локалној заједници које посећујем како бих као васпитач допринео/ла развијању и очувању традиционалних вредности код деце јесу особе које се баве старим занатима (опанчари, израда грнчарија, кројачи ношњи, корпарии и др.).	10	8,6	29	25	47	40,5	30	25,9

23. Унапређујем свој васпитно-образовни рад похађањем семинара у оквиру стручних усавршавања на тему традиционалних вредности.	15	12,9	28	24,1	51	44	22	19
24. Унапређујем свој васпитно-образовни рад кроз присуство радионица на тему традиционалних вредности.	12	10,3	26	22,4	53	45,7	25	21,6
25. Унапређујем свој васпитно-образовни рад читајући литературу у штампаном облику на тему традиционалних вредности.	2	1,7	20	17,2	54	46,6	40	34,5
26. Унапређујем свој васпитно-образовни рад читајући електронске чланке/књиге/монографије на тему традиционалних вредности на интернету.	1	0,9	20	17,2	56	48,3	39	33,6

Први задатак био је да испитамо кроз које заједничке активности делања васпитачи често негују традиционалне вредности код деце предшколског узраста. Обухватајући одговоре на питања од првог до шестог можемо да изнесемо следеће закључке.

Да васпитачи ретко негују и развијају традиционалне вредности код деце предшколског узраста током планираних ситауција учења изјаснило се 2 испитаника (1,7%), понекада то чини 57 испитаника (49,1%). Исти број испитаника (њих 57 – 49,1%) кроз планиране ситуације учења често реализују традиционалне вредности. Током отворене игре 10 испитаника (8,6%) ретко негују и развијају традиционалне вредности, њих 58 испитаних (50%) то понекада чини, док често кроз отворену игру негују традиционалне вредности 48 испитаника (41,4%). Проширену игру 9 испитаника (7,8%) ретко користе како би неговали традиционалне вредности, понекада је у свом раду користи 61 испитаник (52,6%), а често 46 испитаних васпитача (39,7%). Вођену игру, у којој васпитач заузимају веома важну улогу, 5 испитаника (4,3%) ретко користи како би развијали

традиционалне вредности, 59 испитаника (50,9%) понекада то чини, док њих 52 испитаника (44,8%) често користе предности вођене игре за неговање традиционалних вредности. Пре приказа животно-практичних ситауција у вртићу, потребно је ставити акценат на то да на претходна четири питања није било испитаника који су се изјаснили са одговором „никада“. Такође, није било испитаника који су се изјаснили са „никада“ да традиционалне вредности негују код деце предшколског узраста током животно-практичних ситауција у оквиру рутине. Седам испитаника васпитача (6%) ретко традиционалне вредности негују у оквиру рутине, 39 испитаника (33,6%) се изјаснило са „понекада“, док 70 испитаника (60,3%) то често чине у оквиру њих. Када је реч о животно-практичним ситауцијама у оквиру ритуала само 1 испитаник (0,9%) се изјаснио да никада то не чини у оквиру ритуала, 9 испитаника (7,8%) ретко, 45 испитаника (38,8%) понекада, док 61 испитаник (52,6%) често ритуале користе како би неговали традиционалне вредности.

Узимајући у обзир наведене резултате и чињеницу да у оквиру активности делаља васпитачи најчешће користе рутине (70 испитаника – 60,3%) можемо да изнесемо закључак да је наша прва посебна хипотеза: *Претпоставља се да васпитачи често негују традиционалне вредности кроз планиране ситуације учења* оповргнута јер се са овом тврдњом, у односу на тврдњу о рутинама, усагласио мањи број испитаника васпитача (57 испитаника – 49,1% примењује неговање традиционалних вредности у оквиру планираних ситуација учења). Овај налаз је, са становишта праксе васпитача, оправдавајући јер он указује да васпитачи не прекидају активности текућег пројекта у групи, те да користе животно-практичне ситуације у оквиру рутине како би обухватили и друге теме и области које нису предвиђене самим садржајем актуелног пројекта.

Други задатак био је да *испитатамо које врсте активности васпитачи често обрађују а које за циљ имају неговање традиционалних вредности*. Обухватајући одговоре на питања од седмог до тринаестог можемо да изнесемо следеће закључке.

Да кроз народну музику (народне песме и инструменти) никада не обрађују активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности изјаснио се 1 испитаник (0,9%), 15 испитаника (12,9%) ретко користе народне музичке садржаје и инструменте, 59 испитаника (50,9%) понекада, а 41 испитаник (35,3%) често користи народну музику, песме и инструменте како би развијали традиционалне вредности у вртићу. Кроз традиционалне игре (игре попут „Около салата“, „Коларићу Панићу“, „Царе, царе господаре колико има сати?“ и др.) 1 испитаник (0,9%) никада кроз ове игре не развија традиционалне вредности, 9 испитаника (7,8%)

ретко када то чини на тај начин, 45 испитаника (38,8%) понекада, а 61 испитаник (52,6%) често користе традиционалне игре попут горе попенутих за развијање и неговање традиционалних вредности у интегрисаном приступу предшколског васпитања и образовања. Није било испитаника који се у свом раду кроз обележавање празника (нпр: Ускр, Божић и др.) не труде да негују традиционалне вредности, ипак 2 испитаника (1,7%) то ретко када чине, 24 испитаника (20,7%) понекада користе верске празнике како би неговали и развијали традиционалне вредности, а највећи број испитаника често у свом раду примењује овај концепт неговања традиције, односно њих 90 (77,6%). Да кроз музичке игре (игре са певањем, уз инструменталну пратњу, народна кола и плесови) васпитачи обрађују активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности, опција „никад“ није имала одговоре, 7 испитаника (6%) ретко када користе поменуте музичке игре, 55 испитаника (47,4%) то понекада чини, док 54 испитаника (46,6%) то чини често кроз музичке игре. Да кроз слушање музике обрађују активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности 2 испитаника (1,7%) то никада не ради, 6 испитаника (5,2%) ретко када то чини, 58 испитаника (50%) понекада, а 50 испитаника (43,1%) често деци пушта музику како би неговали и развијали традиционалне вредности у вртићу. Да се васпитачи труде да са децом реализују активности поводом упознавања традиционалне кухиње, 7 испитаника (6%) то никада не раде, 18 испитаника (15,5%) ретко када то чине, 47 испитаника (40,5%) понекада, а 44 испитаника (37,9%) често кроз традиционалну кухињу теже да развијају и негују традиционалне вредности код деце предшколског узраста. Да се васпитачи труде да са децом реализују активности поводом упознавања са народним обичајима, животима људи у прошлости и др. одговор „никада“ није био забележен, 9 испитаника (7,8%) то ретко када чини, 48 испитаника (41,4%) понекада, а 59 испитаника (50,9%) често користе у свом васпитно-образовном раду активности које за циљ имају упознавање деце са обичајима у прошлости, народним веровањима....

Узимајући у обзир наведене резултате које објашњавају које врсте активности васпитачи често примењују у интегрисаном приступу предшколског васпитања и образовања у циљу неговања традиционалних вредности, односно чињеницу да се највећи број испитаника изјаснило да се најчешће кроз обележавање верских празника (нпр: Ускр, Божић и др.) труде да негују традиционалне вредности (90 испитаника – 77,6%), а потом и кроз традиционалне игре (игре попут „Около салата“, „Коларићу Панићу“, „Царе, царе господаре колико има сати?“ и др. – 61 испитаник, 52,6%) можемо да изнесемо закључак да је наша друга посебна хипотеза:

Претпоставља се да васпитачи често кроз обележавање празника (нпр: Ускр, Божић и др.) негују традиционалне вредности, али и кроз традиционалне игре потврђена.

Трећи задатак био је да се *испита са којим изазовима се васпитачи често сусрећу приликом реализације активности које за циљ имају развијање традиционалних вредности.* Обухватајући одговоре на питања од четрнаестог до седамнаестог можемо да изнесемо следеће закључке.

Да су приликом реализације активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности изазов деца друге националности 12 испитаника (10,3%) сматра да им то никада не представља изазов, 34 испитаника (29,3%) се ретко када суочавају са таквим изазовом, 44 испитаника (37,9%) се понекада сусреће са њим, а 26 испитаника (22,4%) често имају овакав изазов у свом васпитно-образовном раду. Да су приликом реализације активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности изазов родитељи деце друге националности, 12 испитаника (10,3%) сматра да им то никада не представља изазов, 44 испитаника (37,9%) ретко када се суочавају са њим, 39 испитаника (33,6%) понекада имају овакав изазов у свом васпитно-образовном раду, док се 21 испитаник (18,1%) често са њим сусреће. Да је приликом реализације активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности изазов тај да деца не показују интересовање за теме пројекта које обухватају традицију, народ и културу 15 испитаника (12,9%) сматра да деца никада нису имала мањак жеље за теме попут горе споменутих, 42 испитаника (36,2%) ретко када су имала такав случај у својој пракси, 48 испитаника (41,4%) се понекада сусреће са оваквим изазовом, док 11 испитаника (9,5%) сматра да их управо овај изазов често спутава у реализацији активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности. Да је приликом реализације активности које за циљ имају неговање традиционалних вредности изазов недостатка традиционалне/одговарајуће опреме, материјала и средстава (нпр. стари предмети попут вретена, разбоја, ношње и др.) 9 испитаника (7,8%) сматра да се у свом практичном раду нису сусрели никада са оваквом тврдњом, 31 испитаник (26,7%) се ретко сусреће са оваквим изазовом, 45 испитаника (38,8%) понекада, а 31 испитаник (26,7%) се често сусреће са поменутим изазовом.

Узимајући у обзир поређење наведених резултата из категорије „често“ и чињеницу да се у том контексту највећи број испитаника (31 испитаник– 26,7%) изјаснило да се сусрећу са изазовом недостатка традиционалне опреме, можемо да изнесемо закључак да је наша трећа посебна хипотеза: *Претпоставља се да се васпитачи често суочавају са*

изазовом недостатка одговарајуће опреме (нпр. стари предмети попут вретена, разбоја, ношње и др.) потврђена.

Четврти задатак био је да се сагледају места у локалној заједници која васпитачи често посећују са децом а која доприносе развијању и очувању традиционалних вредности. Обухватајући одговоре на питања од осамнаестог до двадесет другог можемо изнети следеће закључке.

Седам испитаних васпитача (6%) се изјаснило да никада не посећују културно-уметничка друштва како би допринели развијању традиционалних вредности, 24 испитаника (20,7%) ретко посећују ово место, њих 52(44,8%) понекада, а 33 испитаника (28,4%) често воде децу у културно-уметничка друштва како би кроз сарадњу са локалном заједницом на тај начин допринели развоју и неговању традиционалних вредности. Седам испитаника (6%) се изјаснило да никада не посећују музеје, 21 испитаник (18,1%) ретко када то чини, а 43 испитаника (37,1%) се само понекад опредељују да посете ово место у локалној заједници, док се 45 испитаника (38,8%) изјаснило да често посећују музеје у ове сврхе. Културне центре никада не посећује 4 испитаника (3,4%), њих 10 (8,6%) ретко када то чини, 59 (50,9%) понекада, а 43 испитаника (37,1%) често посећује ово место у локалној заједници. Да су завичајна удружења и њихове манифестације место у локалној заједници које никад не посећују изјаснило се укупно 11 испитаника (9,5%), њих 32 (27,6%) ретко када посећују манифестације оваквог типа, 35 испитаника (30,2%) то понекада чини, док 38 испитаника (32,8%) често користе поменуте манифестације као места у локалној заједници која могу да допринесу развијању традиционалних вредности код деце предшколског узраста. Особе које се баве старим занатима (опанчари, израда грнчарија, кројачи ношњи, корпари и др.). никада не посећује 10 испитаних васпитача (8,6%), њих 29(25%) то чини ретко када, 47 испитаника (40,5%) понекада посећују приватне занатлије, док 30 испитаних васпитача (25,9%) често користе оваква места у локалној заједници како би неговали традицију.

Узимајући у обзир описане резултате и чињеницу да се највећи број испитаника (њих 45 – 38,8%), у поређењу са осталим одговорима „често“ на тврдње из ове категорије питања, определило да су музеји места у локалној заједници која посећују у циљу неговања традиционалних вредности код деце предшколског узраста, можемо да изнесемо закључак да је наша четврта посебна хипотеза: *Претпоставља се да васпитачи заједно са децом често посећују музеје* потврђена.

Пети задатак је био да се испитају начини на које васпитачи често унапређују свој васпитно-образовни рад како би у већој мери допринели развијању традиционалних вредности. Обухватајући одговоре

на питања од двадесет трећег до двадесет шестог можемо изнети следеће закључке.

Када је у питању похађање семинара у оквиру стручних усавршавања на тему традиционалних вредности 15 испитаних васпитача (12,9%) се изјаснило да никада на овај начин не унапређују своја знања о традиционалним вредностима, њих 28 (24,1%) ретко када се опредељује за овај вид усавршавања, 51 испитаних васпитача (44%) понекада одлазе на семинаре, док 22 испитаника (19%) често примењују овај начин унапређивања знања из области традиционалних вредности. Када је реч о присуству у радионицама на тему традиционалних вредности, 12 испитаних васпитача (10,3%) никада не учествују у радионицама, њих 26 (22,4%) то чини ретко, 53 испитаника (45,7%) понекада, а 25 (21,6%) често овај начин унапређивања знања примењују у свом васпитно-образовном раду. Када је реч о доступној стручној литератури из ове области, штампану литературу никада не користе 2 (1,7%) испитаника, њих 20 (17,2%) ретко када то чине, 54 испитаника (46,6%) понекада, а највећи број, њих 40 испитаних васпитача (34,5%), често своје знање унапређују читајући литературу у штампаном облику. Резултати су слични када је у питању и коришћење електронских чланака/књига/монографија на тему традиционалних вредности на интернету које васпитачи користе циљу унапређивања знања о традиционалним вредностима. 1 испитаник (0,9%) никада не користи овакву врсту извора, њих 20 (17,2%) то чини ретко када, 56 испитаних васпитача (48,3%) понекада чита електронске радове, док највећи број њих, 39 (33,6%), често примењује овај начин унапређивања свог знања о традиционалним вредностима у својом практичном раду.

Узимајући у обзир наведене резултате и чињеницу да испитаници, у односу на семинаре и радионице, чешће користе доступну стручну литературу у циљу унапређивања знања (40 испитаних васпитача – 34,5% често користи литературу у штампаном облику, а њих, 39 – 33,6% често у електронском облику) можемо изнети закључак да је наша пета посебна хипотеза: *Претпоставља се да васпитачи свој васпитно-образовни рад често унапређују читајући доступну стручну литературу о развијању и неговању традиционалних вредности* потврђена.

Уколико пођемо од тога да је прва посебна хипотеза оповргнута, а да су преостале четири посебне хипотезе потврђене, можемо да закључимо да је општа хипотеза: *Васпитачи сматрају да су активности које доприносе развијању традиционалних вредности код деце предшколског узраста заступљени током свих активности делања у вртићу, те сматрају да се они остварују кроз обележавање верских*

празника, посетама музеју као и захваљујући доступној стручној литератури коју васпитачи користе како би унапредили своја знања о традицији нашим истраживањем и потврђена.

Дискусија резултата и закључна разматрања

Циљ једног истраживања (Вукићевић, Голубовић Илић и Станојевић, 2016) био је да се испита у којој мери и на које начине васпитачи у предшколским установама остварују задатке у функцији очувања народне традиције кроз садржаје. Истраживање је спроведено у предшколским установама на подручју града Јагодина и резултати истраживања показали су да већина васпитача (од укупно 74 испитаника) препознаје значај обраде садржаја народне традиције за развијање националног идентитета. Када је у питању избор активности у којима се обрађују наведени садржаји, васпитачи најчешће примењују корелацију појединих области. Најчешће заступљени елементи народне традиције према овом истраживању су народне песме и игре – 97,2% анкетираних заокружило је овај одговор; нешто мањи број васпитача (62,2%) навео је старе предмете и занате; следећи по учесталости су народни обичаји које обрађује 54,1% васпитача; затим следе живот људи у прошлости (29,7%) и народни инструменти (27%). Деца су најмање упозната са народном ношњом њиховог краја и за овај модалитет определило се само 23% анкетираних васпитача. Васпитачи су такође бирали и области рада кроз које обрађују елементе народне традиције у оквиру музичких активности. Више од 90% анкетираних изјаснило се за певање песама. Нешто мањи број испитаника елементе народне традиције обрађује извођењем игара (81,1%), слушање музике примењује 71,6%, док је најмање заступљено свирање и стварање музике (само 8,1%).

Кроз компарацију резултата нашег истраживања спроведеног на подручју Баната и дела Војводине, могуће је закључити да већина испитаника баштини (негује) традиционалне вредности путем различитих садржаја. Постоји сагласност већине учесника оба истраживања поводом процене значајности и учесталости реализације активности из области народне традиције за развијање националног идентитета. Када је у питању доступност и коришћење опреме, предмета и алата из прошлости, у нашем истраживању 26,7% испитаника се изјаснило да се сусрећу са изазовом недостатка одговарајуће опреме. Такав резултат имплицира сагласност испитаника оба истраживања у смислу важности, доступности и значају коришћења одговарајуће опреме у неговању традиције и вредности. Степен велике учесталости постоји и код заступљености повода и

активности којима се иницира неговање традиционалних вредности попут народних обичаја/верских празника. Томе у прилог говоре резултати који код испитаника са подручја града Јагодина износи 54,1% васпитача, док је у случају нашег истраживања то чак 77,6%. Васпитачи као активности којима најчешће негују традиционалне вредности, наводе традиционалне игре (52,6%). Степен учесталости код коришћења и извођења музичких игара није занемарљив и износи (46,6%). Слушање музике је у нашем истраживању мање заступљено, тек (43,1%). Може се закључити да су традиционалне игре активност која преовлађује код већине испитаних у оба истраживања.

Резултати једног новијег истраживања (Јеремић, Марков и Николић, 2023) показали су да васпитачи примењују традиционалну музику у васпитно-образовном раду, а они који чешће примењују традиционалну музику процењују утицај примене већим на социјално-емоционалне компетенције деце. Сличан закључак се може извести из истраживања спроведеног на млађем узрасту у основним школама (Месарош Живков и Марков, 2020). Наиме, народно стваралаштво и традиционалне вредности најчешће се негују путем музике, односно путем певања и музичких игара чиме се, према испитаницима, развија осећај припадности, идентитета, и негују праве вредности. Наведено указује на велики интегративни потенцијал области народне традиције који се успешно може спознати кроз комбинацију садржаја различитих области и предмета.

Примена традиционалних дечијих игара на предшколском узрасту поспешују социјалне контакте и прихваћеност деце са тешкоћама у развоју (Месарош Живков и Марков, 2019). Поређењем података овог истраживања, може се истаћи да су активности које се темеље на народној традицији и путем којих се негују традиционалне вредности, повољно утицале на прихваћеност различитости. Кроз аспект развоја осећаја припадности и идентитета појединца, могуће је разумевање и уважавање потреба других и другачијих особа.

Област народне традиције представља неисрпан извор сазнања и делује подстицајно на децу предшколског узраста. Повољно утиче на развој више апсеката, пре свега због разноврсних садржаја која буде интересовања и мотивацију. Сходно резултатима нашег истраживања, приметно је да васпитачи у већој мери обрађују теме из области традиционалног/народног стваралаштва. Исказана је спремност и потреба да се кроз различите области обрађује ова неисцрпна и деци занимљива тема која отвара и бројне могућности сарадње више чинилаца из локалне заједнице. Комбинацијом поменутих садржаја, вредности и актуелне

организације васпитно-образовног рада, може се извршити повољни утицај на осмишљавање образовних стратегија што доприноси и побољшању стручних компетенција васпитача. На крају се може истаћи важност интензивирања активности које имају за циљ очување културне, традиционалне баштине и вредности у раду са децом предшколског узраста.

„Сваки народ има своју културу, обичаје, веровања; то је оно што се преноси и што траје вековима. Тако се ствара традиција која представља огромно културно и духовно богатство. То је богата и неисцрпна ризница коју треба откривати и упознавати” (Миловановић и Јухас, 2014, :7).

Литература

Вукићевић, Н., Голубовић Илић, И. и Станојевић, В. (2016). Предшколско васпитање у функцији очувања народне традиције у савременом друштву. *Савремено предшколско васпитање и образовање: изазови и дилеме*, 167–181. Јеремић, Б., Марков, З. и Николић, Л. (2023). Традиционална музика у вртићу изравој социјално-емоционалних компетенција деце предшколског узраста. *Друштвене и хуманистичке студије*, 2 (23), 541–556. Лазаревић, С. и Алексић, В. (2018). Традиција и васпитање. Зборник радова са Тринаесте конференције, *Васпитач у 21. веку, Савремени свет и толеранција кроз призму предшколског васпитања*, 17, 480–483.

Месарош Живков, А., Марков, З. и Јелић, М. (2018). Традиционалне дечије игре у функцији учења деце у предшколским инклузивним васпитно-образовним групама. У Књига резимеа *I Стручно-научне конференције Специфичности образовања, васпитања и социјалне заштите особа са сметњама у развоју*, Марија Цвијетић (ур.), 2. и 3. новембар, Кикинда: Школа за основно образовање и васпитање ученика са сметњама у развоју “6.октобар”, 34–35.

Месарош Живков, А. и Марков, З. (2019). Примена садржаја традиционалог стваралаштва и традиционалних дечјих игара из перспективе учитеља и родитеља ученика нижих разреда основне школе . У: Ј. Мићевић Карановић (ур.), *Традиционално народно стваралаштво у едукацији и социјализацији деце предшколског и нижег школског узраста и деце маргиналних група у Војводини*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, 50–85.

Месарош Живков, А. и Марков, З. (2019). Примена садржаја народна традиције у вртићким активностима и њихов утицај на вршњачку прихваћеност деце са сметњама у развоју у предшколским установама, У: Ј. Мићевић Карановић (ур.), *Традиционално народно стваралаштво у едукацији и социјализацији деце предшколског и нижег школског узраста и деце маргиналних група у Војводини*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, 118–145.

Месарош Живков, А. и Марков, З. (2020). Опажања родитеља и учитеља о заступљености садржаја народне традиције у школским активностима ученика млађег школског узраста. *Педагошка стварност*, LXVI, 1, 59–71.

Милошевић, Б., Зорић, М., Улић, Ј., Цолић, В., и Матовић, М. (2017). *Интегрисани приступ у развоју вештина деце предшколског узраста*. Нови Сад: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Миловановић, С. и Јухас, И. (2014). *Народна традиција, Моја кућица моја слободица, уџбеник за 2. разред основне школе*. Београд: Едука.

Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања. (2018). Преузето 20. децембра 2019. са: <https://sn.rs/f7uhf>.

**Ana Vukobrat
Aleksandar Mitrevski
Srbislava Pavlov**

DEVELOPMENT OF TRADITIONAL VALUES IN PRESCHOOL CHILDREN IN AN
INTEGRATED APPROACH TO PRESCHOOL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE
OF PRESCHOOL TEACHERS

Summary

Educational work with preschool children aimed at nurturing traditional values (such as traditional folk games, music, songs, etc.) serves as a link that connects the history, tradition, culture, and art of a nation. Our research aimed to examine the opinions and experiences of preschool teachers regarding the prevalence of activities that contribute to the development of traditional values in preschool children within an integrated approach to education, as well as to explore the ways in which these values are developed and improved. The intentional sample consisted of 116 preschool teachers (N=116). For the purposes of this research, a questionnaire was constructed to assess the opinions of preschool teachers regarding the development of traditional values in an integrated approach to preschool education. The research results indicate that preschool teachers in an integrated approach to preschool education most commonly nurture and develop traditional values during everyday practical situations and routines. They often engage in activities related to celebrating holidays, which aim to promote these values, as well as traditional games. As a challenge in implementing these activities, preschool teachers identified the lack of traditional equipment, materials, and resources. Museums are the places in the local community that preschool teachers visit to contribute to the development and preservation of traditional values in children, and they enhance their educational work in this area by reading available professional literature.

Катарина Филиповић

373.2.091.33:51

ПУ „Чукарица“, Београд

Горица Павловић Рајковић

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

Одсек Алексинац

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ САДРЖАЈИМА У ВЕЗИ СА СКУПОВИМА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Апстракт: У раду су представљени садржаји у вези са скуповима и њихова значај за развој логичког размишљања предшколског детета. Емпиријски део рада обухвата резултате истраживања које је за циљ имало да утврди на основу ставова васпитача који облици делања детета и које просторне целине су најчешће у функцији развоја садржаја у вези са скуповима, колико је њихова опремљеност важна за сам процес, које методе рада најчешће користе и са којим методикама и математичким садржајима најчешће интегришу рад на развијању садржаја у вези са скуповима. Истраживање је спроведено коришћењем Google Forms упитника и у њему је учествовало 190 васпитача из целе Србије.

Кључне речи: скупови, предшколска математика, просторне целине, дидактичка средства.

Увод

Предшколска математика је заснована на теорији скупова. Овакав приступ одговара нивоу развоја менталних структура предшколског детета. Деца свакодневно уочавају природне скупове током игре, боравка у вртићу и ван њега. Полазећи од природних скупова деца са васпитачима развијају скупове и кроз различите облике делања, кроз игру, животно-практичне ситуације или планиране ситуације учења. Појам скупа сами формирају свакодневно у различитим рутинским ситуацијама: током ручка (мноштво зрна грашка у тањиру), док се облаче за излазак у природу (скуп патика, рукавица), током игре (скуп лутака, скуп фигура) и сл. Често смо сведоци да деца током игре несвесно групишу одређене предмете према одређеним карактеристикама. Са друге стране, развијање појма броја директно је условљено садржајима у вези са скуповима јер број није ништа друго него битно заједничко својство свих једнакобројних скупова. Садржаји у вези са елементима геометрије предшколске математике се разматрају као различите организације скупова. Отуда и важност истраживања метода рада, дидактичких средстава и материјала у раду са децом на развијању садржаја у вези са скуповима. У млађој узрасној групи математички појмови, се развијају кроз упознавање околине уз истицање математичких појмова. Према Шимић (1998) за

средњу и старију узрасну групу, математички садржаји се деле у 6 целина: Логичке операције са конкретним предметима, Скупови, Бројеви, Геометријске фигуре и облици предмета, Величине, Мерење величина и мере.

Карактеристике предшколског васпитања и образовања

Према Правилнику о Основама програма (2018) „Под делањем детета подразумева се учење детета у предшколској установи кроз сопствену ангажованост и учешће у активностима другом децом и одраслима.“ Делање детета се одвија кроз игру, животно-практичне ситуације и планиране ситуације учења.

Игра је најприроднији начин учења за дете предшколског узраста. Кроз игру дете гради идентитет и односе, истражује, ствара симболе, реконструише значења, ужива и радује се. Игра је увек сама себи циљ, садржи компоненту добровољности, игровни план и одређена правила. Према начину на који васпитач подржава игру разликујемо отворену игру, проширену и вођену игру (Основе програма, 2018). У отвореној игри деца на сопствену иницијативу покрећу игру и сама осмишљавају игровни план и правила. Васпитач подржава игру обезбеђујући адекватан амбијент и средства за игру. Проширена игра подразумева заједничко играње васпитача и деце. Васпитач предлаже побољшања, обезбеђује додатни материјал, помаже деци да се укључе у игру, документује правила и продукте игре. У вођеној игри васпитач покреће, учествује, усмерава игру. Васпитач води игру уводећи правила игре, средства ненарушавајући основне особине игре као што су добровољност, машта, изазов,...

Према Правилнику о Основама програма (2018) у животно-практичне ситуације убрајамо рутине, ритуале и аутентичне ситуације у вртићу и ван њега. Ритуали су устаљени обрасци понашања који се односе на конкретне ситуације као што су ритуали при доласку и одласку из вртића, празнични ритуали, ритуали добродошлице,... Дете учи и кроз рутине, свакодневне устаљене активности деце као што су обедовање, спавање, одржавање личне хигијене,... Аутентичне ситуације у вртићу и ван њега проистичу из животних околности у вртићу, породици, заједници (принова у породици, преуређивање простора, неговање биљака, шетње, посете,...).

Планиране ситуације учења се покрећу да се нешто истражи, сазна, открије или представи. У њима деца активно учествују и увек су осмишљене у оквиру актуелне теме/пројекта. Планиране ситуације учења покрећу или деца или васпитач. Карактеристично за планиране ситуације

учења које покрећу деца је да се она организују у групе и циљано се баве оним што их интересује, решавањем проблема, истраживањем у оквиру актуелне теме/пројекта. У оквиру теме/пројекта васпитач покреће планирану ситуацију учења с намером да деца обогате искуства, прошире знање, реше неки проблем у оквиру теме/пројекта.

Према обухвату деце облик рада у активностима у којима се развијају математички појмови може бити фронтални, групни и индивидуални (Шимић, 1998). Фронтални облик рада подразумева да се сва деца из узрасне групе самостално баве одређеном активношћу, или су у току те активности деца усмеравана од стране васпитача. У групном облику рада деца су подељена у групе, свака група деце се самостално бави неком активношћу, или уз помоћ васпитача. Индивидуални облик рада подразумева самосталну активност детета и захтева више материјала и бољу припремљеност васпитача.

С обзиром да се математичко знање изграђује само сопственом активношћу и ангажовањем детета, под методама рада на развијању математичким појмова се подразумева заједничка активност васпитача и деце, или слободна спонтана активност деце којом упознају, откривају математичке појмове и развијају битне интелектуелне и карактерне особине. Према средствима као носиоцима информација методе рада се деле на вербално-текстуалну, илустративно-демонстративну, експериментално-визуелну методу и методу проблемских ситуација (Шимић, 1998). Вербално-текстуалне методе су методе разговора, рад са текстом и литературом која одговара узрасту деце. Осим за развој говора и упознавање околине незаобилазне су и за развој математичких појмова, јер неке математичке појмове деца развијају тек кад овладају говором и терминологијом. Илустративно-демонстративна метода подразумева демонстрирање поступака, начина игре, модела, слике, цртежа, уз обавезно учешће деце чак у току припреме средстава за демонстрацију, а погодна је за развијање свих математичких садржаја. Експериментално-визуелна метода се може применити у форми дидактичке игре. Погодна је за истраживачке активности са различитим материјалима у којима деца развијају логичко-математичке структуре и математичке садржаје попут просторних величина, мерења, конзервације масе, запремине, количине. Метода проблемских ситуација је значајна у предшколској математици јер код деце подстиче откривање и истраживање уз потпуну интелектуану ангажованост. Проблемски задаци са танграмом, лавирином, логичким низом, погодни су за увежбавање не само математичких садржаја него и менталних функција. Примењујући ову методу деца математизују извесне

реалне ситуације и стварају математичке моделе које касније користе у нематематичким ситуацијама.

Сваки конкретни материјал који може бити носилац информације или покретач дечијег интересовања у васпитно-образовном процесу сматра се дидактичким средствима (материјалима). Према Шимић (1998) у активностима у којима се развијају математички садржаји користе се:

- Специјализована дидактичка средства: жетони, логички блокови, обојени штапићи, модели геометријских тела, једноставни апарати за мерење величина (дужине, масе, запремине, времена), бројевни низови, бројевне карте...

- Предмети из дечијег окружења: играчке, лево коцке, фломастери, бојице, оловке, стикери,...

- Природни материјали: цветови, лишће, каменчићи, плодови воћа и поврћа,...

- Необликовани материјали: пластелин, тесто, вода, песак,...

Простор у радној соби је подељен на просторне целине преградама или завесама. Просторне целине омогућавају деци самосталност и могућност разноврсног истраживања. У зависности од узраста и тренутног интересовања деце радна соба може имати само неке просторне целине. Најчешће присутне просторне целине су литерарна, за конструисање, за визуалне уметности, за симболичку игру, за осамљивање, за звук и покрет. Простор за учење је и простор у ходнику и дворишту. Сам простор би требало да буде опремљен структурираним и полуструктурираним материјалима који провоцирају истраживање, откривање и наново коришћење материјала (Основе програма, 2018).

Методологија истраживања

Циљ истраживања је био да утврдимо на основу мишљења, ставова и искуства васпитача, које облике делања детета и колико често примењују и колики је њихов значај за процес развијања појма скупа, која дидактичка средства и материјале и колико често користе у раду на развијању појма скуповима, које просторне целине су најчешће у функцији развоја појма скупа и колико је њихова опремљеност значајна за сам процес развоја садржаја у вези са скуповима као и са којим методикама и математичким садржајима најчешће интегрешу рад на развијању садржаја у вези са скуповима. Постављена је општа хипотеза којом се претпоставља да васпитачи схватају значај употребе разноврсног материјала, дидактичких средстава и метода рада при развијању појма скупа и посебне хипотезе: 1) претпоставља се да васпитачи кроз

проширену игру и рутинске животно-практичне ситуације најчешће развијају појам скупа са предшколском децом; 2) претпоставља се да васпитачи сматрају да је важно да радна соба буде опремљена разноврсним дидактичким средствима и материјалима; 3) претпоставља се да васпитачи најчешће користе предмете свакодневне употребе за развој појма скупа; 4) претпоставља се да степен опремљености просторних целина директно утиче на процес развоја појма скупа, али да упркос томе радне просторије нису опремљене специјализованим дидактичким средствима; 5) претпоставља се да васпитачи рад на развијању појма скупа најчешће интегришу са садржајима из методике упознавања околине; 6) претпоставља се да садржаји у вези са скуповима најчешће интегришу са садржајима из теме бројеви.

Прикупљени подаци су били обрађени техником дескриптивне статистике. Истраживање је извршено применом статистичке методе. У истраживању је коришћен упитник сачињен преко Google form платформе. Упитник је био анониман, са питањима затвореног типа. Укупно је испитано 190 васпитача од чега је 95,8 % женског пола, а остатак мушког. Што се тиче искуства у раду са децом васпитача који су чинили узорак истраживања, просечна вредност радног стажа је 14,56, а стандардна девијација узорка је 9,94. Према степену образовања, 40,5% васпитача је са високим образовањем, 26,8% са завршеним мастер студијама, 19,5% испитаника је завршило вишу школу док је 13,2% завршило специјалистичке студије.

Резултати и дискусија

На основу анализе добијених резултата можемо да закључимо да је општа хипотеза потврђена. Васпитачи који су испитани, својим одговорима потврђују важност употребе разноврсног материјала и дидактичких средстава у развијању појма скупа, као и примене разноврсних метода рада при развијању садржаја у вези са скуповима.

Истраживање је показало да највећи број испитаних васпитача (57,4%) кроз игру најчешће развија појам скупа код деце. Нешто мањи удео (32,6%) испитаних васпитача најчешће развија појам скупа кроз животно-практичне ситуације, док најмањи проценат испитаних васпитача (10%) кроз планиране ситуације учења. На основу одговора испитаних васпитача долазимо до закључка да је игра кључ за учење, јер кроз игру деца успевају да обогате своје знање, али и да се забаве. Већина испитаника (49,5%) је рекла да је вођена игра најбоља за развијање појма скупа код деце, што указује на важност учења кроз игру у којој васпитач

иницира и усмерава децу ка одређеном педагошком циљу у вези са садржајима који се односе на скупове. На основу Графика 1. можемо да закључимо да највећи број испитаника

кроз рутине повремено или често развија појам скупа код деце, све три животно-практичне ситуације (рутине, ритуали, аутентичне ситуације) су заступљене у раду са скуповима код већине васпитача, док мали број испитаника никада не користи ниједну од наведених животно-практичних ситуација. Оне су неизбежни део учења јер су део свакодневног искуства деце, било у предшколској установи или ван ње.

Колико често развијате појам скупа кроз следеће животно-практичне ситуације?



График 1. Учесталост животно-практичних ситуација у раду на развијању појма скуп

Највећи број испитаника (53,2%) за развијање појма скупа код деце најчешће користи предмете свакодневне употребе. Природне материјале за развијање појма скупа користи 22,1% испитаника, док специјализована дидактичка средства најчешће користи 20% испитаника. Доста мањи број васпитача користи необликоване материјале. Из приложених одговора можемо да закључимо да васпитачи најчешће располажу предметима свакодневне употребе, те их користе и за развијање појма скупа код деце. Дакле, посебна хипотеза којом се претпоставља да васпитачи најчешће користе предмете свакодневне употребе за развој појма скупа је потврђена.

Опремљеност предшколских установа дидактичким средствима и материјалима директно утиче и на сам начин рада васпитача, јер између осталог, у раду користе дидактичка средства и материјале који су им доступни. Одређени број васпитача је рекао да њихове радне собе нису опремљене одређеним дидактичким средствима и материјалима, као што су специјализована дидактичка средства и необликовани материјали (График 2.). Са друге стране, највећи број испитаних васпитача се сложио да је веома важно да радне собе буду опремљене дидактичким средствима

и материјалима којима могу квалитетно да развијају садржаје у вези са скуповима (График 3.).

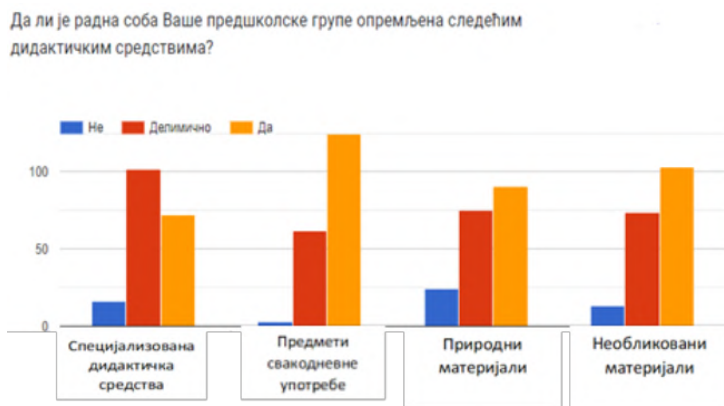


График 2. Опремљеност радне собе дидактичким средствима

Дакле, може се закључити да се васпитачи „сналазе“ и користе ураду материјале који су им доступни, али да су свесни важности опремљености простора разноврсним дидактичким средствима и да боље опремљени радни простор као „трећи“ васпитач директно утиче на квалитет учења. Посебна хипотеза која гласи: претпоставља се да васпитачи сматрају да је важно да радна соба буде опремљена разноврсним дидактичким средствима и материјалима је потврђена јер је већина васпитача оценила највишом оценом важност опремљености радне собе различитим врстама дидактичких средстава и материјала.



График 3. Важност опремљености радне собе дидактичким средствима

Већина испитаних васпитача (65,3%) сматра да деца најчешће развијају садржаје у вези са скуповима у просторној целини за конструисање што је у складу са природом ових математичких садржаја. Поред тога, значајан је и проценат испитаника који је рекао да деца развијају појам скупа у просторној целини за симболичку игру (20%). Остали одговори имају далеко мањи удео у односу на ова два. С обзиром да и друге просторне целине имају потенцијала за развијање садржаја у вези са скуповима, нарочито класификацију и серијацију, све просторне целине треба опремити одговарајућим материјалима који су погодни за развој појма скупа. С друге стране, истраживање је показало да се 45,3% испитаника у потпуности слаже, а 41,6% делимично слаже да је опремљеност просторних целина веома важна за процес развијања појма скупа код деце. Претпоставка да степен опремљености просторних целина директно утиче на процес развоја појма скупа, али да упркос томе радне просторије нису опремљене специјализованим дидактичким средствима је делимично потврђена јер је већински део испитаника одговорио да се слаже да опремљеност просторних целина директно утиче на процес развоја појма скупа код деце, а да је опремљеност специјализованим дидактичким средствима делимична (График 2.).

За сам процес развијања појма скупа код деце предшколског узраста веома су битне методе које се примењују у раду са децом. Испитаници су одговорили да су најчешће коришћене метода проблемских ситуација (44,7%) и илустративно-демонстративна метода (42,1%), чиме смо потврдили да су ове две методе најпогодније за развијање садржаја предшколске математике а посебно садржаја у вези са скуповима.

Чак 62,6% испитаних васпитача је рекло да најчешће интегрише развијање појма скупа са садржајима из методике упознавања околине. Развијање појма скупа најчешће интегрише са методиком ликовног васпитања 14,2% испитаних васпитача, а са методиком физичког васпитања односно методиком развоја говора 11,6% испитаника. Веома је интересантна чињеница да нико од испитаних васпитача није навео да је методика музичког васпитања присутна у развијању појма скупа код деце. Резултати истраживања не умањују битност повезивања садржаја са другим методикама, већ се може закључити да је васпитачима најпрактичније и најједноставније рад на развијању садржаја са скуповима повезати са садржајима из упознавања околине чиме је пета посебна хипотеза потврђена.

Истраживање је показало да претпоставка да се садржаји у вези са скуповима најчешће интегришу са радом на развијању појма броја није

потврђена, с обзиром на то да је 35,3% испитаника одговорио да садржаје у вези са скуповима интегрише са темом бројеви, а 35,8% испитаних васпитача садржаје у вези са скуповима најчешће интегрише са садржајима из теме геометријске фигуре и облици предмета. Разлика је свега један испитаник. Сматрамо да је разлог великог процента одговора у корист теме геометријске фигуре тај што васпитачи који раде у млађим узрастним групама не могу да развијају појам скупа у интеграцији са величинама, вројевима, мерењем јер деца тог узраста још увек нису довољно, или нису уопште, упозната са тим математичким садржајима.

Закључак

Велики број испитаних васпитача има преко 10 година радног искуства, а одређени број васпитача има и преко 40 година радног искуства. С једне стране, то показује да је дигитална писменост старијих васпитача на завидном нивоу, што охрабрује и доказује да се васпитно-образовни рад свакодневно побољшава и прилагођава новим средствима рада и дигиталном добу. Са друге стране, чињеница да су одговори испитаника засновани на дугогодишњем искуству у раду даје већи значај резултатима овог истраживања. Марљивим радом, креативношћу, емпатијом васпитач усмерава све активности ка најинтересантнијем начину рада за децу, а то је управо игра. Кроз свакодневне животно-практичне ситуације у вртићу и ван њега, васпитачи интегришу и развијање садржаја у вези са скуповима. То је директно повезано са методиком упознавања околине, јер деца у свакодневном животу најчешће долазе у додир са природом и природним материјалима, који између осталог могу да се искористе и у активностима за развијање садржаја у вези са скуповима. Како би се проширило дечије искуство и знање неопходна је интеграција и са садржајима других методика. Међутим, с обзиром да су сви испитаници одговорили да не интегришу садржаје у вези са скуповима са методиком музичког васпитања, овај податак би могао да се искористи у сврху истраживања у неким од следећих научних радова како би се дошло до објашњења због чега васпитачи уопште не уочавају прилике за повезивање музичких садржаја са развијањем појма скупа.

Највећи број васпитача развија садржаје у вези са скуповима употребом предмета свакодневне употребе. То нам доказује да су оваква средства најдоступнија и најједноставнија за примену у овој математичкој области. Такође, не можемо занемарити ни природне материјале који се најчешће користе ван вртића јер су нам доступни у природи.

Специјализована дидактичка средства се, такође, користе, али у нешто мањој мери јер је недовољна опремљеност специјализованим дидактичким средствима у вртићима. На основу тога можемо да закључимо да је способност и креативност васпитача јако важна, јер и у ситуацијама недовољне опремљености дидактичким средствима и материјалима они ипак успевају да реализују своје активности на тему развијања садржаја у вези са скуповима. Опремљеност просторних целина у предшколским установама је од веома велике важности за развијање садржаја у вези са скуповима, што потврђују и испитани васпитачи који сматрају да је једна од најважнијих целина баш за ову тему заправо просторна целина за конструисање и просторна целина за симболичку игру. Просторна целина за конструисање је важна, између осталог, и за развијање ситне и крупне моторике, за равнотежу, креативност. Једна од значајнијих метода рада за развијање садржаја у вези са скуповима је метода проблемских ситуација и илустративно-демонстративна метода, што потврђује већина испитаних васпитача. Креирање проблемских ситуација погодних за запитаност деце за налажење решења је резултат креативности и искуства васпитача. Те проблемске ситуације васпитач може да повеже и са осталим математичким садржајима, а на основу одговора испитаника испоставило се да су то најчешће садржаји из области геометријских фигура и бројева.

Различити методички приступи омогућавају сагледавање проблема из различитих углова, што је случај и са развијањем појма скупа код деце. У предшколској математици то подразумева коришћење различитих средстава и материјала за развијање садржаја у вези са скуповима, као и могућност корелирања са осталим математичким садржајима, разноврсност одабира просторних целина и метода рада. Различите методе рада, различита дидактичка средства и материјали доприносе разноврсном и квалитетном развијању појма скупа, као и ангажовање, креативност и искуство васпитача. Повезаност математичких садржаја је од велике важности за развијање појма скупа. Садржаји у вези са скуповима имају велики значај за развијање целокупне личности деце. Бављењем математичким садржајима развија се и логичко мишљење код деце, као и истрајност у налажењу резултата, упорност, истинитост и прецизност. Све су ово јако битне особине за формирање личности детета.

Литература

- Дејић, М. (2016). *Предшколац у свету математике*. Београд: Креативни центар.
Добрић, Н. (1979). *Развијање почетних математичких појмова у предшколским установама*. Београд: Ишро Привредно-финансијски водич.

- Драгичевић, Л., Миловановић, Ј., Станојевић, Д. (2003). *Методика математике са основама математике за васпитаче*. Бијељина: Педагошки факултет Бијељина.
- Какашић, С. (2000). *Методика математике*. Сремска Митровица: ЈП Матроз.
- Латковић, М., Липовац, Д., Сотировић, В. (1984). *Методика развијања почетних математичких појмова*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Малиновић Јовановић, Н. (2018). *Методика развијања почетних математичких појмова*. Врање: Педагошки факултет Врање.
- Павловић Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж., Бацковић, С. (2022). *Водич за уређење простора у дечијем вртићу*, Београд: МПНТР.
- Прентовић, Р., Сотировић, В. (1998). *Методика развоја почетних математичких појмова*. Нови Сад: Дидакта.
- Ћебић, М. (2009). *Почетно математичко образовање предшколске деце*. Београд: Учитељски факултет.
- Хилченко, С. (2017). *Методика развоја почетних математичких појмова 1*. Суботица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера.
- Шимић, Г. (1998). *Методика развијања математичких појмова*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања* (2018). Службени гласник Републике Србије-Просветни Гласник, бр. 16.
- Stramel, J. (2021). *Mathematics Methods for Early Childhood*. Kansas: Fort Hays State University.

**Katarina Filipovic
Gorica Pavlovic Rajkovic**

METHODOLOGICAL APPROACHES TO CONTENT RELATED TO SETS IN PRESCHOOL AGE

Summary

The paper presents content related to sets and their significance for the development of preschool children's logical thinking. The empirical part of the paper includes research results aimed at determining, based on preschool teachers' attitudes, which forms of children's activities and spatial units are most commonly used in the development of content related to sets, how important their readiness is for the process itself, which teaching methods are most commonly used, and with which methodologies and mathematical content they most frequently integrate their work on developing content related to sets. The research was conducted using Google Forms questionnaire, with the participation of 190 preschool teachers from across Serbia.

Данијела Апостоловић

ПУ „Пионир“ Јагодина

Ивана Апостоловић

ПУ „Пионир“ Јагодина

373.2.015.3

УТИЦАЈ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ НА ФОРМИРАЊЕ УНИВЕРЗАЛНИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ КРОЗ ПОДСТИЦАЊЕ СОЦИЈАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА

Апстракт: Морално васпитање је дуготрајан процес који почива на социјализацији детета. Систематски и плански (интенционални) утицај на дете у циљу подстицања његових укупних потенцијала и оспособљавања за живот у друштву један је од важних захтева хуманистичког модела васпитања који се остварује у условима друштвено организованог институционалног предшколског васпитања и образовања. Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године Узлета сагледавају дете као највредније биће у програму, а детињство као значајну друштвену категорију. Континуираним радом са децом у предшколској установи кроз усмереност на дугорочне циљеве предшколског васпитања и образовања, као и подстицањем социјално-емоционалног развоја (вољно-карактерних особина), кроз *односе и делање* пружа се подршка добробити детета и утиче на морално васпитање и развој детета.

Кључне речи: дете, друштво, моралне вредности, интенције, предшколска установа.

Увод

Свако развијено друштво, тако и наше, тежи да кроз значајне институције као што су предшколске установе и школе пренесе на децу универзалне моралне вредности карактеристичне за свако друштво, али и неке посебне вредности, карактеристичне за поједина друштва (Јапан, Турска, Кина и др.), стога их дефинише као специфичне циљеве и интегрише у закон и актуелна програмска документа. Предшколско васпитање и образовање у нашем друштву одвија се у предшколским установама на начин који погодује и доприноси развоју опште *добробити* детета, тиме и моралном васпитању.

У предшколским установама бораве деца различитог социјално-економског статуса, деца којој је неопходна додатна подршка и деца различите националности. Полазећи од *начела* предшколског васпитања и образовања, васпитач својим делањем доприноси стварању атмосфере којим се могуће разлике ублажавају, затим промовише универзалне моралне вредности, и пажљиво усмерава морално васпитање у правцу пожељним за дете и друштво. *Основе програма предшколског васпитања*

и образовања *Године Узлета* суштински одражавају друштвени и временски контекст у којем су настале, а још један од захтева који се истиче у конципирању савремених програма је да се увек полази од дететовог социјалног окружења. Дете је индивидуа по рођењу, али је у суштини своје *бити* социјално биће. Наше друштво га препознаје и одређује у предшколском програму као најзначајнији ентитет укројен у постојећи социјални и друштвени контекст. Оно кроз процес комуникације ступа у интерактиван однос са децом и одраслима у вртићкој заједници и постепено изграђује социјалне особине. Да би развило персоналне особине у социјално пожељне и друштвено прихватљиве односно да би се развило као друштвено биће, неопходно је да првенствено развије своју индивидуалност. Највећу одговорност за морално васпитање детета има породица, затим и предшколска установа. *Основе програма* препознају предшколску установу као подстицајну средину у којој постоје квалитетни услови за морално васпитање и морални развој детета. У документу *Основе програма предшколског васпитања и образовања Године Узлета* (2018) задаци моралног васпитања деце нису директно наведени, али их препознајемо у делу програма: Подршка добробити детета у реалном програму кроз односе и делање; Предшколска установа:контекст реалног програма. Васпитач, кроз *односе и делање* у различитим ситуацијама у току дана на дете делује педагошки и негује позитиван став ка исправном поступању. На овај начин формирају се универзалне врлине код деце: одговорност, толерантност, солидарност, алтруизам, стрпљивост, кооперативност, добронамерност, праведност, умереност, искреност и др.

Морално васпитање детета у предшколској установи кроз подстицање његовог социјално емоционалног развоја

Предшколска установа је и данас значајна васпитно-образовна средина у којој се основне моралне врности промовишу у оквиру дететовог моралног васпитања и развоја. Услови у предшколској установи у којима данас бораве деца креирани су тако да погодују општем дететовом развоју, тиме и моралном васпитању. „Образовање кроз подршку развоју свих потенцијала појединца и његовог оспособљавања за продуктиван властити и друштвени живот има функцију обезбеђивања самоактуализације појединца и остваривања континуитета људске културе и друштвеног прогреса као друштвена категорија, оно увек прокламује одређене друштвене вредности и идеале и заснива се на њима. Неке од тих вредности су трајне и универзално важеће, засноване на хуманистичком

сагледавању човека и друштва, а неке се посебно актуализују датим историјским и друштвеним контекстом“ (Основе програма предшколског., 2018: 16). Сагледавањем суштине предшколског васпитања и образовања као и усмереношћу на дугорочне циљеве, кроз *односе и делање*, подстиче се и усмерава морално васпитање детета и развија социјална и емоционална компетентност неопходна за успешно функционисање и уклапање у вртићку заједницу и дати социјални контекст. Морално васпитање се дефинише као „изграђивање моралне личности, једно од најзначајних подручја образовања и васпитања; основни циљ састоји се у развијању својстава моралне личности: моралне свести (морално образовање), моралних осећања (претварање моралне свести у убеђења уверења, мотиве моралног поступања), моралне воље (основ за морално поступање, понашање), моралног суђења (моралне савести, критичког односа према сопственом и туђем моралном поступању)“ (Педагошки лексикон, 1996: 299). У оквиру овог појма морално васпитање и развој деце подразумева васпитно деловање од стране васпитача које ће допринети неговању и изграђивању пожељних моралних врлина. У различитим ситуацијама током дана (отворена игра, проширена игра, вођене активности), на дете увек треба васпитно деловати и неговати позитиван став ка исправном поступању и лепом понашању, али и јачати самопоуздање детета и његову веру у сопствене потенцијале.

Аутор Рукријем (Ruckrijem) наводи: „Деца која се бодре, уче се самопоуздању; деца са којом се поступа разумно, уче да буду стрпљива; деца која су прихваћена, уче се поштовању одређених вредности; деца са којом се поступа на учтив и поштен начин уче да буду праведна; деца са којом се поступа на топао и срдчан начин, уче основе пријатељства; деца која се осећају сигурно, теже пријатељству; деца која су мажена и грљена, уче шта је љубав; деца која су вољена, уче како се живи“ (Ruckrijem према Јевтић, 2012: 65). Научно је доказано и у педагошкој пракси потврђено да се на развој детета условљен *унутрашњим факторима* не може битно утицати (унутрашњи развој детета се одвија по законима природе развоја и не може се убрзати), док је на спољашне факторе могуће вршити систематски утицај. *Спољашњи фактори* (нпр. васпитање), друштвено су зависни и у средиште пажње стављају човека (родитељ, васпитач и др.), односно читаво друштво. Свако друштво, тако и наше одређеном стратегијом васпитања и образовања свесно учествује у креирању будућности својих васпитаника (предшколске установе, школе). Позитиван утицај на васпитанике у друштву, на њихов развој и васпитање тј. *добробит* може се остварити у институцијама за предшколско

васпитање и образовање само ако се обезбеде адекватни услови за примену квалитетног предшколског програма који је: усмерен на дете и његове потребе, заснован на суштинским поставкама о дететовом развоју, његовој непосредној природној и друштвеној средини и друштву у којем егзистира као најважнији ентитет. Дете је социјално биће, одраста у одређеној друштвеној средини, а социјализација је неодвојива од моралног васпитања. Аутор Јевтић истиче „морални развој и формирање појединца одвијају се у процесу непрекидног међусобног деловања са друштвеном средином (Јевтић, 2012: 140). Социјални и емоционални развој међусобно се преплићу.

У предшколској установи подстиче се социјално-емоционални развој детета и води рачуна о основним претпоставкама целокупног развоја односно његове добробити (персоналној, делатној и социјалној). Оба аспекта развоја (емоционални и социјални) су у међусобној спрези (дијалектичкој), што се подразумева, јер емоционални развој у раном детињству ствара добре основе за квалитетан социјални развој и допуњује га. Процес изграђивања слике о себи је нешто што се дуго изграђује, спонтано и континуирано (путем сазревања и учења), кроз један топао и демократски настројен однос детета са особама у његовом сталном окружењу, а то су пре свега породица, деца и васпитачи у вртићкој заједници. Дете стиче елементарна знања о ономе што га окружује, усваја одређене норме, ставове, учи да мисли и како да се понаша. Моралности се дете учи од најранијег узраста, а како ће се понашати када одрасте у великој мери је одређено обрасцем понашања у породици. Учење детета се одвија по одређеном моделу, јер деца уче од родитеља, касније и од васпитача (имитирањем, опонашањем и копирањем), што представља разне моделе учења на овом узрасту. Емоционални развој је важан аспект развоја личности детета, јер је емоционалност карактеристика детета предшколског узраста о којој треба водити рачуна при одабиру активности када се ради на култивисању емоција и неговању врлина. Аутор Антонијевић истиче следеће: „Морални развој односи се на процес сазнавања и разумевања моралности, као и развоја навика моралног понашања, што се одвија од најранијег узраста“ (Антонијевић, 2013:192). Изграђивање децјег самопоштовања је један од значајних циљева институционалног предшколског васпитања и образовања стављено у оквире пожељног социјално-емоционалног понашања, али и очекиваног нивоа развоја ових способности. Аутор Јевтић наводи: „Морално васпитање се односи на пружање помоћи деци у стицању моралних навика које ће им помоћи да живе самостално и истовремено постану продуктивна, доприносећи члановима њихових заједница. У том смислу,

морално васпитање треба да допринесе не само појединцу, већ и социјалној кохезији појединца у заједници“ (Berkowitz i Oser према Јевтић, 2012: 28). Да би се моралност код детета развила неопходно је да постоји одређени вољни, социјални и емоционални капацитет детета. Дете биће које се развија јединственим темпом и у свом психофизичком развоју прати одређени образац (шему) развоја, која се разликује од једног до другог детета. *Шема развоја* је у одређеној мери одређена генетиком (наслеђем), затим и срединским факторима (социјално окружење детета). Ови фактори утичу на социјално-емоционални развој детета и доприносе развоју диспозиција. На морални развој детета утичу и други фактори као што су: друштвено-економски услови, образовање родитеља, култура, традиција, религија, а интенционални утицај на дете у циљу подстицања добробити тиме и моралног развоја, могуће је само у условима институционалног предшколског васпитања и образовања. Васпитач у предшколској установи у процесу моралног васпитања користи одређене методе и поступке у раду са децом. Аутор Радашин истиче следеће методе рада: „метода подстицања, метода уверавања, метода навикавања и метода спречавања и присиљавања“ (Радашин, 1970: 81). У моралном васпитању деце одабир методе зависи од тога шта васпитач жели да постигне и какво понашање као крајњи исход жели. Ако одабрана метода не даје жељени резултат, васпитач примењује другу методу. Свака метода рада има оправдање за конкретну примену у моралном васпитању деце како би се дошло до формирања пожељног понашања и пожељних особина код детета. Ово изискује од васпитача доследност у раду, упорност, стрпљење и ентузијазам.

Морал је широк и сложен феномен. Васпитачи у предшколској установи у раду са децом имају широке могућности да на педагошки утемељеним основама усмеравају морални развој и васпитање детета, изграђују и обликују дететово морално понашање на један пожељан и друштвено прихватљив начин и у складу са вредностима друштва.

Закључак

У предшколским установама плански и систематски утицај на дете у циљу подстицања његове добробити, тиме и моралном васпитању темељи се на документу *Онове програма предшколског васпитања и образовања – Године Узлета* које су засноване на научним поставкама чији је један од најважнијих циљева *добробит детета*, а добробит детета је добробит нашег друштва. Деца су потенцијал и снага сваког друштва, тако и нашег. Васпитање детета у предшколској установи се једним

својим делом заснива на васпитању у породици (у њој се стичу диспозиције), а за хармоничан социјално-емоционални развој детета важну улогу имају социјално емоционални односи које дете остварује у породици, затим у предшколској установи, а међусобно усаглашеним васпитним деловањем породице и предшколске установе, остварује се најбољи утицај на дете у погледу моралног васпитања и развоја.

Литература

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

Јевтић, Б. (2012). *Педагогија моралности*. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2018). *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета*. Београд: Просветни преглед.

Поткоњак, Н. и сар.(уред.)(1996). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Београд.

Радашин, В(1970). *Основи моралног васпитања*. Нови Сад:Виша педагошка школа.

Danijela Apostolovic
Ivana Apostolovic

INFLUENCE OF PRE-SCHOOL INSTITUTION ON THE FORMATION OF UNIVERSAL VALUES IN CHILDREN THROUGH ENCOURAGEMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT

Summary

Moral upbringing is a long-term process that is based on the socialization of the child. Systematic and planned (intentional) influence on the child in order to encourage its overall potential and prepare it to live in society, is one of the important requirements of the humanistic model of upbringing, which is realized in the conditions of socially organized institutional pre-school upbringing and education. *Basics of the Pre-school Upbringing and Education Program - Years of Ascent* perceive the child as the most valuable being in the program, and childhood as an important social category. By means of continuous work with children in a pre-school institution through a focus on the long-term goals of pre-school upbringing and education, as well as by encouraging social and emotional development (volitional and character traits), through relationships and action, the child's well-being is supported and the moral upbringing and development of the child is influenced.

Весна Б. Краварушић

Академија васпитачко медицинских струковних студија

Одсек васпитачких студија Алексинац

373.011.3-051

373.2.011.2

КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА САМОЕВАЛУАЦИЈУ НЕПОСРЕДНОГ РАДА ВАСПИТАЧА- ИНДИКАТОР КУЛТУРЕ САМОВРЕДНОВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ

Апстракт: Међу стандардима за вредновање квалитета рада предшколских установа у Републици Србији је Професионална заједница учења која подстиче развој културе самовредновања. Институционалном развоју културе самовредновања базично је самовредновање васпитно- образовног рада васпитача. Евалуација активности са децом подразумева промишљање о процесу, идентификација слабих тачака, њихових узрочника, разматрање решења за побољшање. Основа критеријума за самоевалуацију је у одговорима на питања: шта је обрађено, колико у обиму и дубини, каквим стратешким приступима и методама, уз каква исходна понашања деце. Критичко сагледавање педагошке праксе као добит за васпитача доноси саморегулацију и самопоштовање, слободу рефлексивног понашања у контексту установе, те, последично, утицај на њено добро самовредновање као заједнице која учи. Циљ истраживања је идентификација тренутног модела самоевалуације васпитача, ради унапређивања квалитета непосредног рада професије. Дескриптивним методом, издвајањем условних категорија по сличности садржаја, кроз анализу педагошке документације (изводи из (само)евалуације рада у трајању од две недеље), утврђено је поштовање дечије иницијативе и интересовања, већинско праћење плана постављеног матрицом пројекта, партиципација деце, али без модела евалуације базираног на критеријумима, осим задовољства деце. Резултати упућују, последично, на низак ниво културе самовредновања установе. Резултати су сагласни са налазима добијеним у процесу праћења и самовредновања предшколских установа у Републици Србији. Имплицирају потребу интензивирања стручног усавршавања усмереног на унапређивање компетенција и самовредновања рада васпитача према адекватним критеријумима, употребу постојећих или конструисаних објективизираних инструмената, као и организационо постављање услова за слободно изражавање критичких судова о постојећој педагошкој пракси.

Кључне речи: васпитач, компетенције, самоевалуација, непосредан рад, култура самовредновања.

Увод

Од када је МекЛеланд (McClelland, 1973, према Boyatzis, 2008) промовисао концепт људских ресурса заснованих на компетенцијама као акритички диференцијатор учинка, након пар деценија припрема, у свим областима људске делатности разматра се питање компетенција. Реч потиче од латинског *competentia*, која се преводи као надлежност/меродавност. Односи се на скуп повезаних посебних карактеристика- знања (квалификације, искуство), ставова, вештина,

способности, понашања, личних особина које утичу на главни део нечијег посла и нису ограничена категорија (Veliki rečnik, 2023). Због динамичности и континуиране могућности развијања и усавршавања, компетенције као проблем имају посебан значај у области разноврсних обука и образовања јер се односе и доприносе развоју људских ресурса. Многобројна су тумачења овог појма. Иванковић (Ivanković, 2020: 4) наводи да се компетенције могу посматрати као: способност да се задовоље захтеви радног места и специфични радни задаци (према European Training Foundation); способност извођења стандарда захтеваних у занимању, у разним околностима (према Британском националном телу за развој квалификација и сертификацију, QCA); примена знања, вештина и понашања које резултирају утичком (према Смерницама за употребу ИСО 10015 стандарда). У Кембриџ речнику (Cambridge Dictionary, 2023) функционална компетентност се тумачи као скуп основних вештина и понашања потребних за успешно обављање посла, а бихевиоралну као скуп личних квалитета/карактеристика (пожељне: интегритет, самопоуздање, тежња ка квалитету, тимски рад) које утичу на успешност у послу. Иванковић (2020: 7) функционалне компетенције именује као техничке (тешке или тврде, енг. hard skills). Бојетиз (Boyatzis, 2008: 6) сматра да су у компетенције различити али повезани скупови понашања који су организовани око „намере“ индивидуе, те се у складу са намером различита понашања појављују као алтернативне манифестације у појединачним ситуацијама и/или временима. Извесно је да компетенције ангажују капацитете читаве личности: интелектуалну, радну, функционалну, социјалну, емоционалну и моралну сферу, као и да је резилијентност особе битна, поред већ споменутих карактеристика, као и самосвест, и способност самоувида у рад (самоевалуација). Такође, компетенције појединца су неодвојиве од контекста организације у коме се испољавају. Фокус рада је на специфичној компетенцији васпитача за самоевалуацију, неодвојивој од непосредног васпитно-образовног рада и изграђивања културе самовредновања у предшколској установи.

Компетенције васпитача у предшколском васпитању и образовању

Под компетенцијама у образовању се подразумева капацитет појединца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду. Компетенције представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова (Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njegovog profesionalnog razvoja, 2011). Може се дефинисати и као употребљивост способности кроз понашања у сложеној, променљивој

и мултифакторској ситуацији, карактеристичној за образовање и васпитање. Како је предшколско васпитање и образовање делатност од посебног значаја, професионално деловање васпитача захтева одговорност према друштву, појединцима и занимању, у складу са принципима, циљевима и задацима васпитања. Укључује позитивно, хуманистичко и морално поступање у односу на децу, родитеље и сараднике. Стално преиспитивање- разматрање, анализирање, сагледавање ширег контекста и промишљања о могућим ефикасним и ефективним решењима је свакодневница, с обзиром на укљученост великог броја актера у процес рада. Како би се, колико је могуће, искључио утицај само субјективних фактора на процену компетентности, уводе се стандарди, као мера, норма. Стандарди компетенција васпитача у Републици Србији се дефинишу у Правилнику о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (2018). Компетентност васпитача одређују три подручја: 1) непосредни рад са децом; 2) развијање сарадње и заједнице учења; 3) развијање професионалне праксе (која обухвата самовредновање). Самовредновање/ самоевалуација се односи на процес појединаца који критички процењују и размишљају о сопственом учинку, вештинама и достигнућима на радном месту. Укључује интроспективно испитивање снага, слабости и области за побољшање, што води ка идентификацији циљева и стратегија за лични и професионални раст (Hireople, 2023). Евалуација сопственог рада се може реализовати на основу критеријума као што су: стручност, личност/ подстицање дечијег развоја/ остваривање програмских активности/ односи с децом/ организација живота и рада (Евалуација рада васпитача, 2016). Компарације ради, стандарди за рад васпитача су у сагласју са савременим тенденцијама у предшколском васпитању и образовању у развијеним земљама: постављени су слично, ослањени су на социокултурну теорију и, између осталог, наглашавај значај самоевалуације непосредног рада васпитача. Као пример, представљени су следећи модели стандарда: Америчка асоцијација 0-3 (ZERO TO THREE) у документу Компетенције за професионалце од пренаталног узраста до 5 (П-5) (*Competencies for Prenatal to Age 5 (P-5) Professionals*) издваја 5 основних компетенција васпитача које обухватају основно знање, вештине и ставове потребне професионалцима унутар и између свих 5 дисциплина раног детињства (физичко, ментално здравље, благостање за дете- социјална подршка, рана идентификација и интервенција и образовање деце), према Ле Моине (LeMoine, 2020). Свака од 5 компетенција има следеће домене: 1) рани развој деце, 2) пракса усредсређена на породицу, 3) пракса заснована на односима, 4) заштита здравља, развоја и фактори ризика, 5) културна и

језичка респонзивност, 6) лидерство у задовољењу породичних потреба, побољшању услуга и система, 7) *професионална и етичка пракса*, 8) планирање услуга, координација и сарадња (ZERO TO THREE, 2018: 10). За сваки од домена дати су индикатори. ZERO TO THREE (LeMoine, 2020) у оквиру компетенција за професионалну праксу издваја специфичне компетенције које пружају подршку васпитачима да разматрају и позитивно утичу на своју свакодневну праксу (самоевалуирају). National Association for the Education of Young Children, у стандарду компетенција 6. Професионализам васпитача, позивају васпитаче да испитују свакодневну праксу, анализирају, модификују је, користе повратне информације колега и супервизора, доносе одлуке на основу знања о раном детињству и тако унапређују свој рад. У Шпанији, Национална организација за образовање мале деце (National Association for the Education of Young Children), прописује следеће стандарде за рад васпитача у документу Професионални стандарди компетенција за рано образовање: 1. Дечији развој и учење у контексту, 2) Партнерство између породице и васпитача, 3) Посматрање деце, документовање и процена, 4) Развојно, културно и лингвистички прикладне васпитно-образовне праксе, 5) познавање, примена и интеграција академских садржаја у плану и програму образовања деце, 6) *професионализам васпитача* (Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators, 2020, стр. 0). Важност развијања способности правилне самоевалуације васпитача, ослоњене на дефинисане критеријуме, двојно директно утиче: на квалитет непосредног рада са децом и, у исходу, на развијеност компетенција деце предшколског узраста као и на културу самовредновања установе.

Култура самовредновања

Култура самовредновања установе почиње и ослања се на развијање професионалне праксе и саставно, процес самовредновања (самоевалуације) васпитача. Култура самовредновања установе представља стални, текући процес током кога се критички сагледава педагошка пракса на основу чињеница, отворена је за све интересне групе, а њени резултати се доступни заинтересованима и основа за даље унапређивање квалитета рада. Култура самоевалуације, на основу више теоријских поставки, као суштинске додирне тачке издваја курикулум, који се сагледава као „друштвена конструкција са демократским учешћем свих актера који се налазе у контекстима који су у интеракцији са институцијама и на неки начин интервенишу у процесу“ (Bermeo, Cruz, Díaz, 2022: 12). Истраживање Holzweiss, Bustamante & Fuller (2016: 1)

указује да, према мишљењу испитаника, самовредновање обухвата „институционалне структуре“, укључујући процедуре, коришћење података и одговорност; и „организациону културу“, администраторски описи ритуала, артефаката, дискурса, вредности и промена у вези са проценом. Ваљало би напоменути да не мали уплив у процес развијања културе самовредновања имају друштвено пожељне и личне вредности учесника- васпитача, родитеља, локалне заједнице. Ова тврдња је потврђена у следећем истраживању: разматрајући питање културе самовредновања у оквиру образовне установе Ширенс (Scheerens, 2004) разликује три типа културе самовредновања: добре, лоше и ружне праксе. Добра организациона структура, према Моргану, која подстиче учење гаји атмосферу без опасности, флексибилну у вези са задацима, спремност на сарадњу, подршку и обезбеђивање довољног степена аутономије запосленима (Morgan, 1986, и Scheerens, 2004); лоша (микроекономска теорија) описује организацију као скуп појединаца који покушавају да максимизирају личну корисност: чине довољно да преживе, само толико да не да буду критиковани или кажњени од стране својих менаџера, увећавају моћ сопствене позиције, блокирају информације ако се боје критике или губитка моћи, могу се одупрети евалуацији и сл.; и ружна („самореферентна“) која бира репере на свој, аутентичан начин, али се истовремено одваја од спољашњег света (Scheerens, 2004: 111). Прописане компетенције васпитача у Републици Србији су компатибилне и имају међузависан однос са стандардима квалитета предшколске установе и сагледане у контексту професионалне заједнице учења која подстиче професионалну комуникацију, гради односе поверења и сарадње и развија културу самовредновања (Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove, 2018).

Проблем

У Републици Србији, развијање културе самовредновања се односи и на васпитача (самоевалуација) и на предшколску установу. Законска је обавеза установе да се самовреднује (унутрашње вредновање), али постоје и контролни механизми ван установе (спољашње вредновање), који, на основу прописаних критеријума, вреднују установу на државном нивоу. Организациону структуру предшколске установе чине и кадрови, међу којима су доминирајући по броју и делатности васпитачи. Тако је култура самовредновања базирана, пре свега, на основну делатност васпитача, делокруг непосредног васпитно-образовног рада. Могући модел самоевалуације садржи следеће елементе који потпомажу критички поглед на сопствену праксу: груписање и конкретизацију садржаја,

обезбеђивање услова, средстава, материјала, издвајање битног у садржају, избор врста активности, интегрисано учење (целовито сагледавање проблема из више васпитно-образовних области), пројектни приступ, промене улога васпитача, комбиновање и смена облика и метода рада, индивидуализовани приступ, текуће управљање процесом, оцењивање резултата и сагледавање односа циљева и исхода. И сам Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања (2018) афирмише вредновање, рефлексивну праксу и квалитет реалног програма. Питањем колики је стварни домаћај самоевалуације васпитача у педагошкој пракси бавило се ово истраживање.

Метод

На основу педагошке документације мастер студената (васпитача), у оквиру ширег истраживања о примени Основа програма предшколског васпитања и образовања (2018) у предшколској установи, анализиран је проблем самоевалуације. Циљ истраживања је идентификација тренутног модела самоевалуације васпитача, ради унапређивања квалитета непосредног рада професије. Предмет истраживања се односио на самоевалуацију васпитно-образовног рада васпитача, у оквиру пројекта у периоду од две недеље. Случајни узорак је чинио 21¹⁶ студент мастер струковних студија (васпитача професионалаца) Академије васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек васпитачких студија Алексинац. Извор података је педагошка документација васпитача. На основу отворених питања из Дневника стручне праксе 1, анализирани су одговори који се односе на самоевалуацију, кроз потпитања, који су уједно задаци овог истраживања: 1) однос планираног- реализованог, 2) квалитет реализације и 3) исходи рада с децом. Коришћен је дескриптивни метод. Подаци су сврстани у условне категорије по сличности садржаја, уз приказ фреквенција и процената. С обзиром на то да су захтеви за самовредновања релативно скорог датума, хипотеза је да васпитачи немају развијен механизам (само)евалуације.

Резултати и дискусија

¹⁶ У истраживању су учествовали васпитачи практичари из предшколских установа са територије: Бојника, Ниша, Београда, Сокобање, Житорађе, Крагујевца, Зајечара, Пожареваца и Алексинца.

У оквиру Табеле 1 дати су подаци који представљају типичне одговоре васпитача на постављено питање/потпитања.

Табела 1. *Подаци о самоевалуацији васпитно-образовног процеса*
Table 1. *Data on the self-evaluation of the educational process*

Р.б.	Садржај (само)евалуације васпитача	Пројекат
1	План и програм не постоји. Васпитач је пратио интересовања деце. Уважени су предлози родитеља, уредно су доносили средства и материјале потребне за рад. Није било потешкоћа у реализацији активности. Стицала су животно-практична и социјална сазнања. Израда кофера за путовање, доба Вука Караџића, писање пером, израда слова од природних материјала, упознавање са земљом- израда застава, постер града Ниша, посета Галерије, израда Тврђаве, обрада текста Вук и лисица, мапа Србије, друге државе на карти- путовање око света	Путујемо кроз време и простор
2	Деца су имала слободу избира игара и активности. Сви су били активни и мотивисани. Све активности су успешно реализоване. Израда куће, посета градилишту, родитељ у групи	Кућа
3	Планиране активности, полазне идеје на основу интересовања и предлога родитеља у потпуности су реализоване. Прича о пројекту има свој ток, садржаји су повезани, а ситуације проистичу једна из друге. Из приче се види да су родитељи позвани да се укључе у пројекат	Чичак
4	Деца су показала велико интересовање за дивље животиње, начин живота, станиште, опис изгледа, начин кретања и јављања, усвојили и драматизација приче јабука, направили шуму од природног материјала, деца доносе у вртић своје играчке животиње, размењују их међусобно, остављају у шуми. Кроз едукативне емисије сазнају занимљивости о вуку, медведу језу,,на предлог родитеља, доносе сликовнице које свакодневно читамо и гледамо...	Дивље животиње
5	Све планиране активности од стране васпитача су успешно реализоване и проширене на иницијативу деце. Деца су сваког дана долазила са новим идејама	Писмо путује

	и предлозима шта све можемо да истражујемо и где да путујемо. Кроз едукативне емисије сазнали смо нове чињенице о писмима.	
6	Потребно је више природних материјала за игру. Израда предмета, гледање слика какво дрво може бити.	Дрво
7	Успешно реализоване, изазвале велику пажњу и интересовање код деце; делимично позната тема. Кувар, посластичар, кројач, обућар.	Хоћу да радим оно што ради:
8	Васпитач је задовољан самим развојем пројекта. Деца су била заинтересована и продубљивала су пројекат. Савладали су све моторичке вежбе, прихватили све стихове и нове појмове. Родитељи су углавном реализовали све задатке које су добили како би омогућили израду многих продуката, помоћ родитеља при изласку из школе и обилазак је била од великог значаја, успешна сарадња.	Традиција
9	Сада васпитачи не планирају много унапред активности већ заједно са децом, ујутро, договарају шта ће се тог дана радити, све оно што испланирају се и реализује. Деца су углавном иницијатори, а активности се прилагођавају њиховим жељама, па они радо учествују у активностима.	Свемир
10	Васпитач у пројекат улази на основу интересовања деце у датом тренутку. У складу са тим планира активности, до два корака унапред, али је тај план подложен променама. Прихвата иницијативу родитеља који желе да се укључе у реализацију пројекта и на тај начин да продубе дечија сазнања.	Друдовенце
11	Набрајање урађеног...	Мост
12	Планирају се кораци пар корака унапред тако да је акценат на планирању материјала и средстава као провокације будућег истраживања. Током овог периода све активности су успешно реализоване. Планира се подршка експерата и сарадња са локалном заједницом што је у складу са тренутним интересовањима деце у циљу проналажења одговора на њихова истраживачка питања. Као подршку при планирању двосмерне сарадње са експертима у локалној заједници васпитач користи документ Плана	Правимо просторну целину

	сарадње са локалном заједницом.....	
13	Деца су била изузетно мотивисана и радознала на тему старих заната па су неколико дана заредом сами покретали теми испочетка о начину одевања, начину живљења, исхране, игара. Реализован део плана за време праксе. Резултат тога је да су деца сама могла да препознају који се занатлија којим послом бави, на који начин ради.	Некад и сад
14	Активности се одвијају и планирају у складу са интересовањима деце	Тврђава
15	Активности и планиране ситуације учења су се одвијале темпом који је у датом тренутку био изводљив, који је пратио дечију зачудност и интересовање	Даме и господа (кројач)
16	Деца је занимало шта су вулкани и како избацују лаву па смо одложили прављење ракете за одлазак у свемир и реализовали експеримент са ерупцијом вулкана. Деца су желела да понављају овај експеримент...	Плава планета
17	С обзиром на то да се у развијању реалног програма планира само неколико корака унапред, све планиране активности по принципу започето-завршено су реализоване у овом периоду.	Занимљиви часописи
18	Деца су била активни учесници у реализацији пројектних активности, иницирала нове активности, подстицала истраживања и била креативна у истраживању.	Ваздух је свуда око нас
19	Пројекат је настао на иницијативу деце, васпитач је пратио интересовања деце и иницијативе. Успостављена је сарадња са родитељима који су израђивали постере наше земље како би је боље упознали. У реализацији пројекта није било потешкоћа и деца су са уживањем прихватила сва понуђена средства и материјале	Путовање
20	Васпитач поставља оквирне планове за дан а активности прилагођава у складу са дечијим интересовањима и тренутним потребама. Одступања од плана углавном иницирају деца, док васпитач прати, посматра и дела на основу њихових питања и области запитаности...реализација игара и планираних	Побрини се

	ситуација учења флексибилна...зависи од темпа рада и трајања активности...васпитач подстиче враћање на пројекат, поновно стварање и мењање креације, договор и побољшање изгледа и функција продукта...	
21	Не постоји план, васпитач ради искључиво по дечијим интересовањима, кад престане заинтересованост, пројекат се завршава и почиње нови.	-

У одговорима васпитача је приметна употреба појединих појмова/термина (језик професије) који су коришћени у Основама програма предшколског васпитања и образовања (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018), као што су: дечија интересовања, потребе, иницијатива, пројекат, локална заједница, експерти, продукти. Васпитачи оперишу њима и били су оптицају и у претходним варијантама докумената који су регулисали рад у предшколској установи (нпр. Opšte osnove predškolskog programa, 2006). Неки појмови који су новооуведени, као што су савремена парадигма детета, вредности, специфичне кључне компетенције деце, пројектни приступ, интегрисано учење, реални програм, нису идентификоване у подацима. Као што је препоручено (Krñaja, Pavlović Breneselović, 2022) у планирање (касније и реализацију) су укључени родитељи (7 или 33% пројеката, у улози предлагача, учесника, пратиоца, извршитеља задатака добијених од васпитача) и ресурси локалне заједнице као помоћ у истраживању (у 4 пројекта или 19% -посете локалитетима, гостовања родитеља- експерата).

У оквиру првог задатка- *однос планираног- реализованог*, 9 васпитача саопштава (43%) да се текући реализован пројекат или његов део планирао у складу са дечијим интересовањима, тренутним потребама, иницијативама. Резултат може упућивати на то да је васпитач, заједно са децом поставио план пројекта на основу кога су се одвијале активности у праћеном периоду (према матрици пројекта). 7 васпитача (33%) наводи да су деца иницијатори и учесници у развијању пројекта, што показује да је учешће деце активно у отварању и развијању пројекта, да се подржавају дечије идеје и предлози, што може бити показатељ консултативног нивоа партиципације. 5 васпитача (24%) напомиње да не постоји план или да се у оквиру плана поставља само пар корака. Последња и најмање бројна група васпитача наводи одговор који је у складу са препорукама из Приручника за документовање (Krñaja, Pavlović Breneselović, 2022), да се планирају само две, три активности унапред, али у овом случају се може

сагледати и као усвојена фраза, јер се евалуација непосредног рада односила на двонедељни период. 17 васпитача (81%) наводи да су све планиране активности у оквиру текућег пројекта реализоване, по правилу „започето- завршено“ (од који 8 или 38% васпитача набраја активности које су реализоване, као сиже завршнице пројекта), док 4 васпитача (19%) напомиње да је било извесних одступања од плана. Одступања од планираног су настала: у 2 случаја (9,5%) као последица новонасталих интересовања деце или темпа рада деце и пролонгираног трајања активности, што је у складу са динамичном праксом и пожељном флексибилношћу у васпитно-образовном раду. Једно одступање (4,7%) је узроковано недостатком материјала, што илуструје изостанак припремљености средине за рад (природних материјала, иако се ради о сеоској средини која обилује природним ресурсима). Једно одступање (4,7%) иницирано је од стране васпитача, због фокусирања деце на тему и понављање израде планираних продуката, где се срећемо са корективном и подстицајном улогом васпитача („васпитач подстиче враћање на пројекат, поновно стварање и мењање креације, договор и побољшање изгледа и функција продукта“). У другом задатку, који се односио на *квалитет реализације* пројекта, 11 (52%) васпитача наглашава да су деца током рада: заинтересована, са уживањем прихватају средства и материјале, активни су учесници, иницирају теме, дају идеје и предлоге, продубљују пројекат, креативно се изражавају, мотивисана су, радознала, са великом пажњом прате, радо учествују, имају могућност избора и сл. Као критеријум за процену квалитета васпитачи узимају задовољство деце (заинтересованост, активно учешће). Један од васпитача (4,7%) наводи да прича о пројекту има свој ток, садржаји су повезани, а ситуације проистичу једна из друге, што сугерише да су у оквиру пројекта садржаји педагошки прерађени и логички повезани. Одговара примеру који наводе Крњаја и Павловић Бренеселовић (Krnjaја i Pavlović Breneselović, 2022: 40) да је пројекат постављен као деци смислено истраживање, „а не ређање издвојених активности и догађаја“. Код 9 (43%) васпитача нема података о „промишљању, процени и евалуирању властите праксе“ ни на који начин (Standardi kvaliteta rada vaspitača, pedagoga i direktora u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2011: 25). У оквиру трећег задатка *исходи рада с децом*, један васпитач констатује: „након реализације пројекта, деца су сама могла да препознају који се занатлија којим послом бави и на који начин ради“ (препознавање као један од најнижих нивоа знања), док други наводи „деца су савладала све моторичке вежбе, прихватили све стихове и нове појмове“ (2- 9,5%). Код осталих 19 васпитача (90,5%) нема информација које би указивале на исход рада. Постоје подаци о

процесним активностима (приче о пројекту), али нема описа крајњих резултата кроз понашања, знања, вештине, ставове деце (осим задовољства деце, што може имплицирати и да су се деца добро забављала). Један од примера који показује како се може евалуирати/самовредновати рад васпитача налазимо код Павловић Бабић и сар. (Pavlović Babić, Виденовић, и Виденовић, 2013: 72- 73): васпитачи уочавају да је видљив напредак у развоју толеранције код деце, повећана осетљивости за потребе других, кохезивнија је група, бржа адаптација на вртић, развија се одговорности према другима и према обавезама; приметан је напредак у социоемоционалном и интелектуалном развоју, уз све тешкоће које носи организација активности различитог степена одговорности које носе мешовите групе, а да се не изгуби осећај заједништва код деце.

Резултати овог истраживања показују да васпитачи планирају и реализују пројекте (или делове пројекта) узимајући у обзир или полазећи од заинтересованости деце за проблем који се обрађује, укључујући их у процес од отварања до затварања пројекта, чиме подстичу иницијативу и партиципацију деце. Теме пројекта су везане за традицију, упознавање ближе и даље околине (места, људска занимања, животиње и свемир). Васпитачи изјављују да се планиране активности и одржавају према плану, сведочећи о њима кроз изводе из матрице пројекта или приче о пројекту. Углавном нема коментара који се односе на квалитет васпитно-образовног рада, предности или препреке у раду и исходе (осим у два усамљена случаја). Основни критеријум за позитивну евалуацију чини утисак велике већине васпитача да су деца задовољна изведеним. У пар појединачних одговора се називају неки од елемента који могу бити критеријуми за процену квалитета васпитно-образовног процеса (груписање и конкретизација садржаја, обезбеђивање потребних услова, промене улога васпитача (коректор процеса и продуката), текуће управљање процесом и оцењивање резултата рада. Резултати истраживања сугеришу да је ниво (само)евалуације васпитно-образовног рада васпитача на ниском нивоу, из чега се може извући закључак да је и култура самовредновања у предшколској установи мањкава.

Ове налазе потврђују и налази Најдановић Томић и Гламочак (2019) о пракси самовредновања у предшколским установама који указују на то да: у установама постоји прихватање и разумевање сврхе самовредновања, али да је важно и даље подржати тај процес тако што ће се култура самовредновања промовисати често и на различите начине (конференције, скупови, обуке, промоције добре праксе, награђивање, укључивање медија). Учесници у овом процесу су на различитом нивоу

прихватања и разумевања самовредновања па тако и подршка треба да се диференцира и прилагоди потребама појединих група. И резултати спољашњег вредновања предшколских установа у Републици Србији (Petrović, Недељковић и Јокић, 2020: 7) су показали да су најлошије процене везане за испуњавање стандарда који се односи на праћење напредовања деце, план васпитно-образовног рада који би требало да буде оптимална основа за напредовање у учењу и развоју детета, као и стандард везан за праћење и вредновање квалитета рада установе. У истом документу су представљени и резултати иницијалне евалуације, пре увођења Основа програма предшколског васпитања и образовања (2018), под именом Извештај о квалитету рада ПУ – снимање почетног стања (Тошковић, према Petrović i sar., 2022: 12). Резултати спољашњег вредновања указују да је најнижи ниво остварености регистрован у области Професионална заједница учења, стандард 3 (У установи се развија култура самовредновања). Од важности је још напоменути да у истраживању о самоевалуацији рада васпитача нема речи о вредностима на којима Основе програма предшколског васпитања и образовања инсистирају. Оне су полазна основа и вододелница за непосредан рад јер би могле да укажу на промену- од традиционалног сагледавања детета до савременог, утканог у циљеве образовања и васпитања (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2023). О утицају вредности сведоче и резултати лонгитудиналног истраживања које су спровели Бекер и сарадници. Од четири основе за самоевалуацију (контрола сопственог живота, вршење дужности, корист других, постизање друштвеног статуса), посебан је утицај вредносних приоритета других у културном окружењу, уз мало варијација условљених лично прихваћеним вредностима (Becker at al., 2014). Истраживање Манеа и сарадника (Manea at al., 2023: 137) заокружује резултате констатацијама да самооцењивање омогућава идентификацију слабих аспеката сопствене активности, њихових узрока, могућих решења за побољшање тих аспеката (шта је обрађено, колико и каквим стратешким алатима, каквим понашањима). Овај процес генерише активирање механизма саморегулације у васпитно-образовном раду и, иако не доприноси значајније структурирању самопоштовања, од важности је за подршку организационом развоју.

Потребно је напоменути да је представљено истраживање малог обима. Полазна основа му је лежала у претпоставци да су васпитачи већ имали и додатно повисили ниво сопствених компетенција од 2018., када су донесени стандарди за професију и када се увећао број обука намењених професионалном развоју, те да ће васпитачи моћи у слободној форми, уз три потпитања као смернице, да самокритично изнесу своје

мишљење о раду у протеклом периоду, јер су компетенције васпитача у директној вези са самоевалуацијом и рефлексивношћу. Хипотеза истраживања је потврђена- васпитачи немају довољно знања и искуства, ни развијене механизме за процес самовредновања. Између две могућности, недовољног фонда знања или самопуздања које нема реалне основе у пракси на основу мерљивих или објективнијих критеријума него што је лични утисак, прва варијанта је повољнија, јер се може надокнадити и надоградити циљаним стручним усавршавањем. Истраживање не даје могућност генерализације резултата, али они наговештавају неке трендове у процесу самовредновања васпитача и последично, културе самовредновања установе. Сличних истраживања нема од када су у примени Основе програма предшколског васпитања и образовања (2018). Резултати овог истраживања отварају нека нова/стара питања и позив другим истраживачима да их провере и прошире домен истраживања и домет.

Закључак

Експлорирање проблема самоевалуације непосредног васпитно-образовног рада васпитача и кроз истраживање малог обима, показало је да су васпитачи недовољно спремни за овај процес, да немају развијен механизам путем којег би, на објективизарини начин, вредновали сопствено постигнуће. Васпитачи уважавају интересовања и предлоге деце и често представљају спроведене активности као сведочења о пројектном процесу. Партиципација деце у активностима предшколске установе је активирана, са ретким примерима који упућују на консултативни ниво. Изостају критички увиди у предности и препреке приликом планирања, реализације и окончања дела реалног програма. Превазилажење статичне праксе у којој је једини критеријум исказано задовољство деце као учесника у васпитно- образовном процесу, назире се кроз усамљене примере из којих се може претпоставити промишљање о структури садржаја, васпитачу у улози коректора и исходима пројеката кроз конкретна дечија знања, вештине, ставове, понашања. Из сумираних резултата истраживања произилазе и педагошке импликације: полазећи од изворне (само)анализе: у чему сам добар, у чему могу боље и ко и како може да помогне (Najdanović Tomić, Vuletić, Kalenić Vignjević и Glamočak, 2022, стр. 27), интензивирати стручно усавршавање компетенција васпитача (лично и институционално), формирати професионални портфолијо са планирањем обука које су тематски везане за самоевалуацију и самовредновање установе (знам шта не знам),

савладати могуће критеријуме за самоевалуацију, укључити повратне информације од деце (симболичке), родитеља (путем разговора и конструисаних или већ постојећих инструмената), уврстити у рад колегијалне размене (избегавање комформистичког одобравања), омогућити редовне увиде у непосредан рад и размотрити предлоге стручних сарадника. Организационо развијати услове за слободно изражавање критичких судова у циљу унапређивања педагошке праксе и охрабривати појединаце са иницијативом за самовредновање, као допринос развијању културе самовредновања у установи.

Литература

Becker, M., Vignoles, V. L., Owe, E., Easterbrook, M. J., Brown, R., Smith, P. B., Bond, M. H., Regalia, C., Manzi, C., Brambilla, M., Aldhafri, S., González, R., Carrasco, D., Paz Cadena, M., Lay, S., Schweiger Gallo, I., Torres, A., Camino, L., Özgen, E., Güner, Ü. E., ... Koller, S. H. (2014). Cultural bases for self-evaluation: seeing oneself positively in different cultural contexts. *Personality & social psychology bulletin*, 40(5), 657–675. <https://doi.org/10.1177/0146167214522836>.

Bermeo Izquierdo, D. X., Cruz Echeverri, D. A., y Díaz Castellar, A. A. (2022). Análisis paradigmático de la actual cultura de autoevaluación y estrategias para su fortalecimiento. *Revista Dialogus*, (9), 12–31. <https://doi.org/10.37594/dialogus.vi9.696>

Cambridge Dictionary. Competence (2023). <https://dictionary.cambridge.org/spellcheck/english/?q=definition+competence>.

Evaluacija rada vaspitača (2016). https://pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Nastava%202012-13/Metodika%20vaspitno%20obrazovnog%20rada/Evaluacija_rada_vaspitaca.pdf.

Holzweiss, P. C., Bustamante, R., & Fuller, M. B. (2016). Institutional Cultures of Assessment: A Qualitative Study of Administrator Perspectives. *Journal of Assessment and Institutional Effectiveness*, 6(1), 1–27. <https://doi.org/10.5325/jasseinsteffe.6.1.0001>

Hipeople. *Self-Evaluation* (2023). <https://www.hipeople.io/glossary/self-evaluation>.

Ivanković, V. (2020). Obuka i razvoj zaposlenih. Beograd: MNG centar- Centar za razvoj ljudskih resursa i menadţment. <https://mngcentar.com/site/filecontent/PageProizvod/Sertifikacija/SertifikacijeZaMngCert/SertTrenMen524/Fajlovi/03.pdf>.

Крњаја, Ж., Драгана Павловић Бренеселовић (2022). Приручник за документовање- Педагошка документација и документовање у Основама програма ПВО „Године узлета”. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

LeMoine, S. (2020). Defining competencies for the early childhood workforce. *ZERO TO THREE Journal*, 40(3), 5–10.

Manea, A. D., Stan, C., & Albulescu, I. (2023). Study on the Dimension of Teachers' Self-Assessment. In I. Albulescu, & C. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development - ERD 2022*, vol 6. European Proceedings of Educational Sciences (pp. 129-138). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.23056.12>.

НајдановићТомић, Ј., Гламочак, С. (2019). Извештај о евалуацији праксе самовредновања у предшколским установама. Пројекат Инклузивно предшколско васпитање и образовање. Београд.

Најдановић Томић, Ј., Вулетић, Ј., Каленић Вигњевић, А., Гламочак, С. (2022). Самовредновање у предшколским установама. Водич за запослене у предшколским установама. Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Основе програма предшколског васпитања и образовања (2018). <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>.

Pavlović Babić, D., Videnović, M. i Videnović, D. (2013). Evaluaciona studija projekta „Vrtići bez granica- više mogućnosti za učenje i razvoj dece ranog uzrasta“- Izveštaj. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove (2018). Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, 14.

Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja (2018). Službeni glasnik Republike Srbije- Prosvetni glasnik, 16. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/>

SlGlasnikPortal/viewdoc?regactid=426662&doctype=reg&findpdfurl=true.

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). Službeni glasnik Republike Srbije- Prosvetni glasnik, 5.

Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, 16. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?regactid=426662&doctype=reg&findpdfurl=true>.

Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa (2006). Službeni glasnik Republike Srbije- Prosvetni glasnik, 14. <http://www.podaci.net/z1/3123817/P-ooopro03v0614.html>.

Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators Copyright (2020). National Association for the Education of Young Children. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/standards_and_competencies_ps.pdf.

Petrović, J., Nedeljković, J., Jokić, N. (2020). Kvalitet rada predškolskih ustanova u Republici Srbiji. Rezultati spoljašnjeg vrednovanja predškolskih ustanova u prvom ciklusu vrednovanja (2014–2018. godine). Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Richard E. Boyatzis (Boyatzis, 2008) Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development* 27(1). [10.1108/02621710810840730](https://doi.org/10.1108/02621710810840730).

Scheerens, J.(2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation* 30, 105-124. doi: 10.1016/j.stueduc.2004.06.001

Standardi kvaliteta rada vaspitača, pedagoga i direktora u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2011). Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. <https://archive.erisee.org/downloads/2013/2/bh/standards%20of%20quality%20of%20work%20of%20education%20staff%202011%20BH.pdf>.

Veliki recnik. Kompetencija (2023). <https://velikirecnik.com/2016/07/11/kompetencija/>.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2023). Službeni glasnik Republike Srbije, 88/2017, 27/2018- dr,zakon, 10/2019, 6/2020, 129/2021, 92/2023.

ZERO TO THREE competencies for prenatal to age 5 (P-5) professionals™. (2018). ZERO TO THREE. Washington. <https://www.zerotothree.org/resource/about-the-p-5-competencies/>

Vesna B. Kravarusic

COMPETENCE FOR SELF-EVALUATION OF THE IMMEDIATE WORK OF
EDUCATORS- AN INDICATOR OF THE CULTURE OF SELF-EVALUATION OF A
PRESCHOOL INSTITUTION

Summary

Among the standards for evaluating the quality of work of preschool institutions in the Republic of Serbia is the Professional Learning Community, within which a culture of self-evaluation develops. The institutional development of the culture of self-evaluation is basic to the self-evaluation of the educational work of *preschool teachers*. Evaluation of activities with children implies reflection on the process, identification of weak points, their causes, consideration of solutions for improvement. The basis of the criteria for self-evaluation is in the answers to the questions: what was processed, how much in scope and depth, with what strategic approaches and methods, with what kind of children's behavior outcomes. A critical view of pedagogical practice as a gain for the *preschool teacher* brings self-regulation and self-respect, freedom of reflective behavior in the context of the institution, and, consequently, an impact on its good self-evaluation as a learning community. The goal of the research is to identify the current model of self-evaluation of *preschool teacher*, in order to improve the quality of the immediate work of the profession. Using the descriptive method, separating conditional categories according to content similarity, through the analysis of pedagogical documentation (excerpts from the (self) evaluation of work lasting two weeks), respect for children's initiative and interest, majority following the plan set by the project matrix, children's participation, but without a model, was determined criteria-based evaluation, except for children's satisfaction. The results point, consequently, to a low level of the institution's self-evaluation culture. The results agree with the findings obtained in the process of self-evaluation of preschool institutions in the Republic of Serbia. They imply the need to intensify professional training aimed at improving the competences and self-evaluation of the work of *preschool teacher* according to adequate criteria, the use of existing or constructed objectified instruments, as well as the organizational setting of conditions for the free expression of critical judgments about existing pedagogical practice.

**Тања Маринковић,
Мирјана Ђорић,
Светлана Митић**
ЛПУ „Пчелица“ Ниш

373.2.091.3:39

ДИЛЕМА – НАРОДНО КОЛО ИЛИ РАЧУНАР

Апстракт: Сви желимо здраву, радосну, паметну, задовољну, самосталну, креативну, одговорну децу. Васпитавајући децу као родитељи или професионалци морамо бити свесни и својих и туђих вредности. Шта су то вредности? Најједноставније вредности можемо представити као нешто у шта верујемо и улажемо време и енергију. У систему савременог предшколског васпитања и образовања данас се сусрећемо са многим изазовима, дилемама и недоумицама. Стално се питамо какав је утицај предшколске установе на развијање вредности код деце, да ли треба радити на развијању савремених и/или традиционалних вредности? За децу су веома важне прве године живота, јер тада стичу основна знања о свету који их окружује. Породица и вртић су главни извори тих сазнања. Све што дете научи и доживи у првим годинама живота постаје основа његовог погледа на свет. Да ли утицати на формирање савремених или традиционалних вредности, или можда оба? Традиционалне вредности су пре свега наслеђе које се преноси са генерације на генерацију, оне су оличене у виду тежње за очувањем породичне традиције, заједништва и тоpline породичног дома, традиционалног васпитања... Са друге стране, савремене вредности подразумевају тежњу ка индивидуалном развоју појединца, промену ставова у односу на васпитање деце, на породицу...

Кључне речи: животне вредности, савремене и традиционалне вредности, породица, вртић

Савремене вредности се често посматрају кроз призму коришћења савремених технологија јер на тај начин постајемо отуђени, усмерени на себе као појединца и на индивидуални развој. Колико има истине у томе?

Примена савремене технологије у вртићима односи се већином на планирање васпитно – образовног рада уз коришћење дигиталних уређаја на свим нивоима васпитања и образовања. У развијени земљама света увођење нових медијских технологија је неизоставни део формалног образовања, почевши од предшколског нивоа. Данашње савремено друштво намеће потребу да користимо у раду савремене технологије јер су деца непрестано окружена рачунарима, интернетом, друштвеним мрежама... Компетенције васпитача за примену савремене технологије могу утицати на начин да деца праве разлику између фиктивног света технологије и реалности, на њихову процену позитивних и негативних карактеристика и правилно разумевање садржаја технологије. Уколико смо дигитално компетентни, ми као практичари, можемо уз селекцију пожељног садржаја код деце да развијамо и низ позитивних вредности уз помоћ нових дигиталних технологија. То се односи пре свега на коришћење нових

извора сазнања у процесу развијања пројекта, стицања нових знања, укључености и ангажовању све деце, када, колико и на који начин желе.



Традиционалне вредности су све оне вредности које су истински уткане у генерацијски и културни образац једног народа. То су: култура, језик, вера, крсна слава, гостопримство, посвећеност породици, традиционална музика и фолклор. Деци у вртићу треба да приближимо домаће васпитање, лепе речи, навике, обичаје традиционалну песму, игру, ношњу.

Од изузетне је важности развијати код деце осећај за културно наслеђе још од најранијег узраста. Није случајност што још у вртићу деца се у оквиру васпитно – образовног рада сусрећу са обележавањем великих празника: Божића и Ускрса, прославом славе, традиционалним играма, оживимо неке старе занате који су потиснути модерним временом и пали у заборав, практична искуства као што су посете етнографском музеју или културно – уметничком друштву најбоље ће приближити деци вредност и лепоту старих традиционалних вредности. Народна ношња, проткана шаренилом и елеганцијом, иако представља слику прошлих времена и традиције, увек је модерна и савремена.

„Опанци и ношња славна
беху некад мода главна,

а данас их људи шију
да чувају традицију“

У вртићу често оживимо старе занате. Најбољи начин је организовањем игара где ће деца бити активно укључена. Уз помоћ родитеља направимо импровизоване разбоје, набавимо разнобојну вуницу и објаснимо деци како да провлаче. Настају прекрасне шаре, а вежба је изузетно корисна и за развој финих моторичких вештина. Осим ткања, децу упознајемо и са другим занатима: плетење, бомбонција, сајдија...





Плес и народна кола у формацији круга – омиљена је деčја игра из вртићких дана. Најпре деци треба понудити коло са једноставним корацима, а њихова стална жеља за понављањем допринеће да се временом кораци све више усложњавају а можда то буде и одскочна даска да деца крену са вежбањем фолклора у неком културно – уметничком друштву. Овај вид активности у вртићу задовољава основну деčју потребу за кретањем, а сваки савладани корак доприноси развоју њиховог самопоуздања. Деца на овај начин развијају љубав према традиционалним играма.



У вртићима са децом негујемо и обележавамо велике празнике: Божић и Ускрс, деца се упознају и са обичајима везаним за обележавање крсне славе – сваке године обележимо славу Свети Сава.



Васпитачи данас имају тежак задатак, окружени многим непожељним вредностима које данашњица нуди, окружени другим културама и обичајима, али

утолико је већи изазов. Ми одрасли можемо да се вратимо у детињство, да се сетимо лепоте и топлине наших обичаја и традиционалних вредности, топлих домова наших бака и дека, да се трудимо да и ми деци створимо такве тренутке, које ће њима једног дана постати успомене и залог за будућност.

Показало се да млади данас показују интересовање за очување традиционалних вредности, а са тиме свакако треба почети још у вртићу и створити темеље и основу за каснију надоградњу кроз школовање и живот. Јер:

„Да би знао ко си, памти одакле си!“

Литература

- Године узлета – Основе програма предшколског васпитања и образовања* (2019.), Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Београд, Просветни преглед
- Перић С., Нишкановић В. (2005), *С колена на колена, народна традиција*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
- Павловић Бренеселовић, Д. (2010), *Добробит детета у програму наспрам програма за добробит детета*, Београд, Настава и васпитање.

Tanja Marinkovic
Mirjana Đorić
Svetlana Mitic

DILEMMA – FOLLOW-UP OR COMPUTER

Summary

We all want healthy, happy, smart, satisfied, independent, creative, responsible children. When raising children, as parents or professionals, we must be aware of our own and other people's values. What are these values? We can present the simplest values as something we believe in and invest time and energy into.

In the system of modern preschool upbringing and education, today we encounter many challenges, dilemmas and doubts. We constantly ask ourselves what is the impact of preschool institutions on the development of values in children, should we work on the development of modern and/or traditional values?

The first years of life are very important for children, because that's when they acquire basic knowledge about the world around them. Family and kindergarten are the main sources of that knowledge. Everything that a child learns and experiences in the first years of life becomes the basis of his world view. To influence the formation of modern or traditional values, or maybe both? Traditional values are first and foremost a heritage that is passed down from generation to generation, they are embodied in the form of the desire to preserve family traditions, togetherness and warmth of the family home, traditional upbringing... On the other hand, modern values imply the desire for individual development of the individual, change of in relation to raising children, to the family...

Марина Гавриловић

Академија васпитачко медицинских струковних студија

Одсек васпитачких студија Алексинац

373.2.091.33:78

373.2.015.31:78

ВОКАЛНИ ЗВУК КАО СЕГМЕНТ РАЗВОЈА ЕСТЕТСКИХ ВРЕДНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Астпракт: Људски глас је насложенији музички „живи“ инструмент, који приликом интерпретирања музичког садржаја код слушаца изазива сензацију и буди различите емоције. Хорско, односно групно певање уз извођење композиција различитог жанра и стила, код деце предшколског узраста утиче на развој музичке естетике и буди жељу за колективним музицирањем. Певање у групи ослобађа децу страха од јавног наступа, ствара свест о музици и развија љубав према овој уметности. Истовремено освешћује препознавање различитих жанрова, ствара добар музички укус и формира будућу музичку публику.

Кључне речи: музика, певање, вокализација, група певача, хор, диригент, интонација, песма, интерпретација, амбитус, музичка естетика.

Ко пева – зло не мисли! Музика је највећи покретач људских осећаја, јер тонови, независно од њихове музичке конструкције и без обзира на њихов мелодијски изражај имају сами по себи мистериозну драж, тајанствено значење у распламсавању сензација и емоција у нама.

У свету који нас окружује има безброј скривених елемената различитих звукова, који у нашој свести буде утиске, успомене и мисли: одјек звона у даљини, фијук ветра, шуштање лишћа, ударање таласа о обалу, жубор потока, добовање кише, цвркулт птица...

Од свих наведених звукова људски глас као савршени „живи“ инструмент има своје лично елементарно изражавање, које очарава слушаоце. Не зна се да ли је старија вокална или инструментална музика али се претпоставља да су оба настала у време истих друштвених услова и може се сматрати да су релативно исте старости. Уметничка музика источне Европе све до 19 века негује црквену традицију са вокалним извођењем „а сарпелла“. То је један од разлога што се у земљама источне Европе, и код нас, фаворизовало певање и усавршавање чисте интонације.

Средином 19. века у српској школи у Нишу радио је чувени учитељ Атанасије Петровић, познат по надимку учитељ Таса. Овај учитељ је свој музички таленат испољавао пре свега у цркви током службе кроз црквено певање. Мало је познато да је он био аутор двадесетак песама за које је сам писао одговарајуће мелодије. Сналажљивост учитеља и способност преживљавања у тешким условима изродила је јединствену музичку

праксу са оригиналним извођењем ауторских песама. Песме су учене по слуху, уз понављање и памћење одређених мотива. Сналажљивост учитеља Тасе у односу према грчким владикама и турским пашама, омогућила је извођење ауторских песама на грчком, турском и српском језику и ван школских оквира. Песме су интерпретирали нишки основци, ђаци учитеља Тасе. Овај вокални ансамбл се може сматрати првим дејим хором у Нишу.

Од 1890. до 1924 године у Нишу је у саставу приватног завода „Бабета Нетовић“ радило и забавиште. У забавишту се музичка естетика неговала кроз певање и музичке игре. Извођене су народне и уметничке дејје песме на српском, француском и немачком језику. Деца су прво учила светосавску химну „Ускликнимо с љубављу“, па српску државну химну, а затим песму „Онам', онамо“. Упознавање са немачком мелодиком реализовано је преко музичке игре „Haschen in der grube“ (Јурњава у парку) и песме „Grunes gras“ (Зелена трава). Музичка настава је употпуњена извођењем француске песме „Avant de nous separer“ (Пре нашег расанка). У одабиру музичког садржаја власница завода Бабета Нетовић, била је веома амбициозна и смела. Ово је био тежак садржај за децу предшколског узраста, јер су у државним основним школама извођене лакше песме.

Како у прошлости тако и данас веома је важно да се у свим музичким активностима у вртићу посебна пажња поклони избору музичког садржаја. Треба примењивати дејје уметничке песме, етно мелодије, лака дела класичне музике и дејје песме из различитих земаља. Певање као вид музичког васпитања заузима значајно место у развоју музичке естетике, ствара свест о музици, ослобађа децу непотребне треме при јавним наступима, развија љубав према колективном музицирању где се сви гласови стапају у један заједнички звук. Када говоримо о хорском певању са децом малог узраста мислимо на групно певање, јер се хорским певањем сматра извођење композиција и песама најмање у два гласа (двоглас). Деца у вртићу, па и у нижим разредима основне школе углавном једногласно интрпретирају музички репертоар, јер својим узрастом још нису дорасла тежој двогласној и трогласној интерпретацији. Због ових чињеница не треба занемаривати групно певање са децом малог узраста, већ треба певати што чешће. На тај начин се ствара основа за даљу надоградњу сложенијег певања у будућности.

Вокални ансамбл састављен од „малих певача“ односно од предшколаца може бити формиран на нивоу предшколске установе а водило би га стручно лице или музички сарадник. Групно певање се већ изводи у оквиру музичких активности свих дејјих група у установи, где

учествују сва деца без обзира на степен музикалности или поседовање музичког слуха. Да би неко дете било члан главног ансамбла потребно је да поседује три елемента музикалности: слух, ритам и музичку меморију. Ови музички елементи се проверавају и одређују на аудицији. Од деце се тражи да отпевају песму, а затим да понове одсвирани или отпевани тон и да руком или оловком тачно откуцају лаки ритмички мотив задат од васпитача или стручног сарадника. Аудицију треба схватити као игру, створити код деце пријатну атмосферу и на тај начин елиминисати немир, збуњеност, стидљивост и страх код деце. За понављање ритмичких мотива могу се користити и ритмички инструменти орфовог инструментаријума (клавес, дрвени бубањ, даире).

Да би стручни сарадник (у даљем тексту диригент) могао да води вокални ансамбл, мора правилно да пева, да научи да пева без обзира на квалитет свог гласа и да својим примером утиче на усвајање тонова, стицање знања о техници певања у одређеној стилској интерпретацији. Деца морају да осете да им је лепо певање доступно уз помоћ диригента и да од њега добијају потребно знање. Вокална интрепретација диригента децу учи да разликују исправно од погрешног, корисно од штетног, лепо од ружног, лежерно од форсираног, интензивно од пасивног, еластично од укоченог итд. Све ово намеће диригенту рад на усвајању властите певачке технике како би могао да, према звуку који дете производи, установи узроке оног што не ваља и нађе начин како да то исправи.

У раду са малим певачима важно је да их упутимо у неусиљено певање. При певању деца воле да вичу а то утиче на појаву крештавог, промуклог и неуједначеног тона које се зове некултивисано певање. Још је чувени српски композитор и хоровађа Стојан Стојановић Мокрањец говорио да „певање није дерање“. Лепо обликован и чист тон постиже се вежбањем које садржи правилан изговор вокала уз певање кратких мелодијских мотива на различите самогласнике. Пева се умерено и благо са правилном артикулацијом и динамичким нијансирањем.

Млади и неискусни диригенти би требало да воде рачуна о неким елементима правилног певања који доприносе успешном вођењу вокалног ансамбла. Хорске пробе се одржавају редовно, бар два пута недељно у трајању од тридесет минута. Седећи положај при певању омета правилно узимање ваздуха и отежава формирање тона. Деца певају седећи само за време обраде нове песме и то не на целој столици, већ на пола столице. Леђа морају да буду права, а руке благо опуштене поред тела. Интонирање научених песама изводи се стојећи.

Прави музички доживљај зависи од разумевања њеног садржаја. Зато је потребно да се пре певања текст прочита и објасни. Објашњења не

смеју бити предуга или фокусирана само ка појединим непознатим речима. Важно је да деца доживе текст у целини и да знају о чему ће певати.

Истовремено певање и свирање диригента при учењу нове песме, смета појединој деци. Најбоље је да се песма прво отпева а затим и одсвира. Деца лакше памте тонове уз репродукцију људског гласа, него од неких инструмената (хармонике или клавира). Лакше се опажају, памте и интонирају тонови одсвирани на гитари или виолини јер су по боји слични људском гласу.

Не треба да се инсистира на појединачном певању непосредно након научене нове песме. Овакав начин ствара несигурност, која доводи до погрешног певања и подсмеха других певача. Тако се само развија трема и стид. Добро научену песму певају само појединци, који су сигурни и способни да певају сами. Не могу сва деца да солирају. Већина деце своју музикалност остварује у оквиру групног певања.

Певање је веома важна компонента музичког израза која са одређеним чиниоцима утиче на развој музичке естетике. Неки од њих су:

- Правилна дикција и артикулација текста приликом извођења песме;
- Осећај за прецизно извођење различитих ритмичких структура песама;
- Способност индивидуалног певања са постепеним увођењем у групно певање;
- Развој музикалности и емотивне интерпретације.

Поред наведених чинилаца важно је да се са децом постигне и правилно дисање. Дете није у могућности да брзо овлада дисањем, које је за њега необично. Зато се вежбе дисања изводе издвојено од певања а кроз разне игре и асоцијације. Вежбе удисања можемо представити као мирисање цвећа, замишљањем да се спава и да се при томе дише дубоко кроз нос затворених уста. За вежбе издисања треба применити дување балона, папирних птичица окачених на канап, бродиха у некој посуди са водом, балончића од сапунице, изговарање консонанта з, с, ш, као зујање пчела, мушице и комарца, дување перја или цвета маслачка, гашење рођенданских свећица. За савладавање дисања потребно је време, стрпљење и често вежбање.

При избору репертоара за певање било солистичко или групно треба обратити пажњу да песме буду мелодичне, да се лако памте и да буду примерене децем узрасту. Најбоље је држати се уметничке деце песме као и енто мелодија, прво наше српке мелодије па тек онда и мелодике других земаља. За естетику музичког израза и интерпретације потребно је правилно одређивање гласовног абитуса сваког детета са

фокусирањем на приближно једнак обим дечјих гласова. У високом регистру долази до усиљеног звука, многа деца високе тонове не могу да отпевају. У ниском регистру, у доњој лаги, дешава се да деца шапућу, да производе само „врућ ваздух“ уместо тона, јер њихове неразвијене гласне жице не производе високе и ниске тонове. Постоје појединци који имају развијенији гласовни апарат, али то је ретко и има их мало. Зато се треба концентрисати на тонове средњег регистра $ce_1 - a_1$.

У Краљевини Србији, да би олакшао потребе музичких предавача, Владимир Р. Ђорђевић је 1909. написао *Збирку одабраних песама за школску омладину* у којој су песме за први и други разред основне школе малог обима и обухватају највише седам тонова. Написане су у Еф дуру и Ге дуру а базиране су на тоничном пентахорду са додатом вођицом и шестим ступњем навише (е, еф – це, де; *фис*, ге – де, е). Ова висока гласовна импостација повећана је у једној песми чак до еф²! Песме високог обима не сврставамо у грешку ондашњих музичких педагога, већ то тумачимо као природно постављени дечји регистар, који је био условљен здравим животом у незагађеном ваздуху и еколошки чистом животном простору. У савременој држави Србији деца у почетним разредима основне школе и у предшколској установи не могу да интонирају у амбитусу некадашње деце. Њихов обим је од четири до пет тонова нижи и креће се од (ха) ce_1 до a_1 , што указује да је почетни тоналитет за интонирање Це дур. Изненађује чињеница да се обим дечјег гласа за један век спустио за чисту кварту наниже! Ако се настави са спуштањем гласовног амбитуса, у наредном веку би, на нашим просторима, могло да се очекује интонирање тонова претежно из мале октаве. Ово је интересантан проблем, који захтева шира испитивања. У овом чланку је наведен због специфичног интонирања деце истог узраста, на истом простору, али у различитим вековима.

Музикалност сваког детета зависи од његових урођених диспозиција, али је она и резултат развитка, музичког васпитања и обучавања. Зато у предшколским установама треба певати често, било појединачно или групно. Музичко васпитање вокалног израза реализовано у предшколским установама помаже у развијању музикалности у целини. Певањем се веома лако улази у дечји свет игре, маште и фантазије, која утиче на развој музичког слуха, музичке меморије, ритма и естетског поимања музике.

Литература

Васиљевић, М. др Зорислава, *Музички буквар*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991;

Гавриловић, др Марина, *Музичко образовање у Нишу и нишкој регији 1827-1940*; ВШВСС Алексинац, Ниш: Пунта, 2014;

Ђурковић – Пантелић мр Милена, *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*, Шабац, 1998;

Секулић – Кршић Весна, *Корелација наставе солфеџа са инструменталном наставом*, НОТА Књажевац, 1990.

Marina Gavrilovic

VOCAL SOUND AS A SEGMENT OF THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC VALUES IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary

Vocalization of musical expression is one of the most important components in the development of musicality with kids in preschool age. Interpretation of various musical contents (children's artistic song, ethno melody, songs of different countries) causes sensation, evocation and transferring of various sensations. Singing can be soloist or group with an expert associate (conductor) who leads a vocal ensemble of little singers. The duty of the conductor is to work on appropriate breathing, the beauty of tone, clear intonation and musical interpretation of selected songs. With singing children are prone to shouting which leads to wrong intonation and an unpleasant tone. It is necessary to pay attention to intonation being correct with vocals being properly performed. That's the way to achieve a nice tone and correct intonation. Because of the under developed vocal cords in small children it is necessary for the scope to be according to the vocal abilities of children. Tones that differ from the ambitus of children's voices are forcibly interpreted with unclear intonation. For that reason songs that are more suitable are the ones with more modest scope so that the final performance is harmonic and expressive. In preschool institutions singing should be done often because every music making, especially group singing affects the development of musical aesthetic, creates the desire and a sense of habit for this way of singing and most importantly – gives birth to love towards music.

Ивана Апостоловић
ПУ „Пионир“ Јагодина

373.2.015.31:17.022.1
373.2.064
159.922.7

ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ПОРОДИЦЕ У ПОГЛЕДУ РАЗВИЈАЊА МОРАЛНИХ ВРЕДНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Дете предшколског узраста нема изграђен морал. Моралне вредности изграђују се у породици, затим у предшколској установи, а њиховим међусобно усаглашеним васпитним деловањем постиже се најбољи учинак по дете. Васпитач у предшколској установи свој рад заснива на документу Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године Узлета. Задатак васпитача је да у раду са децом негује врлине код деце и промовише основне вредности друштва у којем живи. У овом раду представљени су ставови родитеља о доприносу породице у моралном васпитању деце и утицају медија (у породичним условима) на морално васпитање њихове деце. Примењена је дескриптивна метода и поступак скалирања. Резултати истраживања показују да породица као примарна средина у којој се деца васпитавају значајно доприноси моралном васпитању деце, али да утицај медија на развијање моралних вредности код деце није позитиван. Истраживање указује на значај али и потребу сарадње породице и предшколске установе кроз интензивније и различитије облике и садржаје сарадње како би се допринело добробити детета, тиме и његовом моралном развоју.

Кључне речи: морално васпитање, вредности, предшколска установа, породично васпитање.

Увод

Предшколске установе у нашем друштву сарађују са породицом кроз разне облике садржаје и сарадње што указује на значајну детерминату савремено конципираног и хуманистички оријентисаног предшколског програма (курикулума), на отвореност (према спољној средини и унутар установе). Породица се посматра као важан члан и равноправан партнер програма који учествује у васпитању и образовању детета. У програмском документу *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године Узлета* истиче се следеће: „партнерство са породицом гради се кроз узајамно препознавање и уважавање јединственог доприноса и снага сваке стране“ (Основе програма предшколског васпитања..., 2018: 35). Јединствено деловање породице и предшколске установе у оквиру моралног развоја односи се на плански утицај родитеља у породици и васпитача у предшколској установи на морално обликовање личности детета кроз развој моралних осећања, моралног понашања, неговања врлина и др.

Полазне теоријске основе истраживања

Дете се моралу учи у породици. Одговорност за правилно морално васпитање детета предшколског узраста имају родитељи јер се морални ставови и моралне вредности изграђују у породици. Породица је „база“, она структурира дете кроз различите „садржаје“ које нуди. Други вредносни узор ван породице су васпитачи, те је значајно да вредносни систем васпитача буде узоран и друштвено прихватљив. Аутор Ђорђевић наглашава: „Породица је прва и најважнија школа васпитања и образовања. Као што је у породици потребна слога и јединство васпитног деловања, јако је битно да породица и са предшколском установом оствари пуну сарадњу како би се што више ускладили њихови захтеви и васпитање у целини“ (Ђорђевић, 1994). Аутор Апостоловић истиче: „Деца предшколског узраста немају изграђен морал. Задатак васпитача је да негује врлине. У том чињењу васпитач промовише вредности друштва, али се у његовом идејном и практичном деловању рефлектују и његови лични ставови. Моралне вредности се изграђују у породици, на њихово формирање утичу услови у којима живимо, духовност, образовање родитеља, култура, традиција“ (Апостоловић, 2020: 122). Улога васпитача у предшколској установи је да на педагошки утемељеним основама у квалитативном смислу за дете, правилно усмерава морални развој деце и негује врлине које могу прерасти у трајне особине. Важну улогу у овоме има моралност васпитача јер од његове личне животне филозофије зависе поступци у конкретном деловању. Опште моралне вредности уткане су у васпитну филозофију сваког предшколског програма (курикулума), а постоје и специфичне моралне вредности карактеристичне за одређену културу и традицију појединих друштава.

Методологија истраживања

Циљем истраживања је требало утврдити ставове родитеља о значају њихове сарадње са предшколском установом за морално васпитање и развој деце предшколског узраста. У односу на постављен циљ конкретизовани су истраживачки задаци: 1. Испитати да ли родитељи сматрају да породица у којој деца живе и васпитавају се значајно доприноси моралном васпитању деце; 2. Испитати ставове родитеља о квалитету садржаја које нуде медији и играонице и њихов утицај на морално васпитање њихове деце. Истраживање је спроведено дескриптивном методом. Коришћен је поступак скалирања и инструмент

скала процене (петостепена). Истраживање је обављено у предшколској установи „Пионир“ у Јагодини, испитани су родитељи деце четири предшколске групе (N=106).

Резултати истраживања са дискусијом

Допринос породице као примарне средине за васпитно деловање на моралном васпитању деце предшколског узраста

У табели 1, првим истраживачким задатком требало је испитати да ли родитељи сматрају да породица у којој деца живе значајно доприноси моралном васпитању. Родитељи су своје ставове изразили у односу на три дате тврдње на петостепеној скали.

1. Да ли данас, у савременом друштву породица значајно доприноси моралном васпитању деце и њиховој припреми за живот у ширем смислу;
2. Социјално-економски статус родитеља је важан фактор у моралном обликовању личности детета;
3. Позитиван став родитеља према животу је пожељан фактор моралног васпитања деце

Табела 1: Породица доприноси моралном васпитању деце предшколског узраста

	У потпуности се слажем		Слажем се у великој мери		Делимично се слажем		Врло мало се слажем		Уопште се не слажем	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
Да ли данас, у савременом друштву, породица значајно доприноси моралном васпитању деце и њиховој припреми за живот у ширем смислу	82	77,36 %	24	22,64 %	0	0%	0	0%	0	0%

Социјално-економски статус родитеља је важан фактор у моралном обликовању личности детета	96	90,57 %	10	9,43 %	0	0%	0	0%	0	0%
Позитиван став родитеља према животу је пожељан фактор моралног васпитања деце	102	96,22 %	4	3,78 %	0	0%	0	0%	0	0%

Резултати истраживања приказани на у *Табели 1* показују да се највећи број родитеља у *потпуности слаже* 77,36% и *слаже у великој мери* 22,64% са датим тврдњама што нам јасно указује на њихово позитивно размишљање о томе да породица значајно доприноси моралном васпитању деце и њиховој припреми за живот у ширем смислу. Није било одговора да *делимично се слажу*, *врло мало се слажу*, *уопште се не слажу* који би одражавали другачије размишљање родитеља о овом значајном питању. Овакви одговори нас наводе на размишљање да је без обзира на промене у нашем друштву, породица и даље остала најважнији фактор васпитања и социјализације детета. Кроз „садржаје“ које нуди детету она га морално обликује и припрема за живот. На основу резултата истраживања приказаних у *Табели 1* видимо да се највећи број родитеља 90,57% у *потпуности слаже* да је социјално-економски статус родитеља важан фактор у моралном васпитању деце, док се 9,43% родитеља *слаже у великој мери*. Није било избора ставова да *делимично се слажу*, *врло мало се слажу* и *уопште се не слажу*. Резултати истраживања указују на размишљање родитеља да је социјални статус битан фактор који доприноси моралном развоју деце предшколског узраста. Резултати истраживања приказани у *Табели 1* показују да се највећи број родитеља 96,22% у *потпуности слаже* и *слаже у великој мери* 3,78%, да је позитиван став родитеља према животу пожељан фактор моралног васпитања деце. Није било одговора *делимично се слажу*, *врло мало се слажу*, *уопште се не слажу* који би одражавали негативно размишљање родитеља о овом, за све учеснике у истраживању значајном питању.

На основу представљених резултата истраживања констатујемо да је потврђена хипотеза, да *родитељи сматрају да породица као примарна средина у којој се деца васпитавају значајно доприноси моралном васпитању деце.*

Квалитет садржаја које нуде медији и играонице и њихов утицај на морално васпитање деце предшколског узраста

Другим истраживачким задатком требало је испитати ставове родитеља о квалитету садржаја које нуде медији и играонице и њихов утицај на морално васпитање њихове деце. Родитељи су изнели ставове у односу на две дате тврдње на петостепеној скали:

1. Утицај медија кроз садржаје који нуде на телевизији негативно утиче на формирање (обликовање) моралног лика детета;
2. Играонице као места повременог окупљања деце позитивно утичу на усвајање правила понашања у току игре и поштовање истих.

Табела 2: Утицај медија и играоница на морално васпитање деце предшколског узраста

	У потпуност и се слажем		Слажем се у великој мери		Делимич но се слажем		Врло мало се слажем		Уопште се не слажем	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
Утицај медија кроз садржаје који нуде на телевизији негативно утиче на формирање (обликовање) моралног лика детета	0	0%	84	79,2 4%	22	20,7 6%	0	0 %	0	0%
Играонице, као места повременог окупљања деце, позитивно										

утичу на усвајање правила понашања у току игре и поштовање истих	0	0%	0	0%	58	54,7 %	48	45,2 %	0	0%

У Табели 2 највећи број анкетираних родитеља 79,26% се *слаже у великој мери* са тврдњом да медији кроз садржаје на телевизији негативно утичу на формирање моралног лика детета. Један број родитеља 20,76% делимично се слаже са овом тврдњом. Није било одговора који указују да се родитељи *врло мало слажу*, *уопште се не слажу* и *у потпуности се слажу*. У Табели 2 видимо да се половина анкетираних родитеља 54,72% *делимично слаже* са наведеном тврдњом да играонице као места повременог окупљања деце позитивно утичу на усвајање правила понашања у току игре и поштовање истих, док се 45,28% испитаних родитеља *врло мало слаже*. Није било одговора који означавају да се родитељи *у потпуности слажу* или *слажу у великој мери*, као и одговора који указују да се родитељи *уопште не слажу*. Ово нам указује на чињеницу да је мишљење родитеља да играонице, као места повременог окупљања деце, не утичу позитивно на усвајање правила понашања у игри и поштовање истих.

На основу представљених резултата истраживања констатујемо да је делимично потврђена друга хипотеза, да *родитељи сматрају да садржаји који нуде данашњи медији и играонице не утичу значајно на морално васпитање њихове деце*.

Закључак

Сарадња предшколске установе са породицом у циљу моралног васпитања и образовања детета је неопходна како би се у обе васпитне средине створили повољни услови за усвајање пожељних и друштвено прихватљивих моралних особина и понашања деце. Усаглашавањем васпитног деловања родитеља и предшколске установе уједначава се васпитни стил у обе средине и постепено усвајају исправни модели понашања који се у ове две значајне васпитне средине препознају као примерени и пожељни, прихватљиви за дете, породицу и целокупно друштво. На основу изнетих ставова родитеља закључујемо да је допринос породице као примарне средине за васпитно деловање у

моралном васпитању деце предшколског узраста изузетно значајан, а утицај медија и играоница није позитиван. Ово истраживање указује на значај али и потребу сарадње породице и предшколске установе кроз интензивније и још различитије облике и садржаје сарадње како би се допринело добробити детета, тиме и његовом моралном развоју.

Литература

Апостоловић, И. (2020). Ставови родитеља о значају предшколске установе за морално васпитање деце предшколског узраста. *Педагогија*. Год. LXXV, бр. 1 (122-134)

Ђорђевић, М. (1994). *Како успешно васпитавати педагогија и психологија за родитеље*. Ниш: Градина.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2018). *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета*. Београд: Просветни преглед.

Ivana Apostolovic

Summary

THE IMPORTANCE OF COOPERATION BETWEEN THE PRE-SCHOOL INSTITUTION AND THE FAMILY IN TERMS OF THE DEVELOPMENT OF MORAL VALUES OF PRE-SCHOOL CHILDREN

A child of pre-school age does not have developed morals. Moral values are built in the family, then in the pre-school institution, and through their mutually coordinated educational action, the best effect is achieved for the child. The teacher in the pre-school institution bases his work on the document Basics of the Pre-school Upbringing and Education Program, Years of Ascent. The task of the teacher is to cultivate virtues in children and to promote the basic values of the society in which the child lives. This paper presents the views of parents on the family's contribution to the moral upbringing of children and the influence of the media (in family settings) on the moral upbringing of their children. A descriptive method and scaling procedure were applied. The results of the research show that the family, as the primary environment in which children are brought up, significantly contributes to the moral upbringing of children, but that the influence of the media on the development of moral values in children is not positive. The research indicates the importance but also the need for cooperation between the family and the pre-school institution through more intensive and different forms and contents of cooperation in order to contribute to the well-being of the child, thereby also to its moral development.

Марија Секулић
Наташа Нишавић

Универзитет у Приштини,
Филозофски факултет у Косовској Митровици

376-056.45-053.4
37.064:159.928.23-053.4

ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ РОДИТЕЉА И ВАСПИТАЧА У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ¹⁷

Апстракт: У данашње време препознавање и идентификација даровите деце представља један од круцијалних циљева свих учесника васпитно-образовног рада, како би се извршио благовремени утицај на развој њихових потенцијала, а самим тим и на развој целокупног друштва. Улога родитеља и васпитача је од посебне важности када је у питању уочавање свих карактеристика које указују на потенцијалну даровитост. Зато њихова квалитетна и адекватна сарадња умногоме може да допринесе афирмацији даровитих и њиховом даљем развоју. У раду ћемо покушати да на основу анализе доступне литературе из ове области, прикажемо значај и начин сарадње васпитача и родитеља у процесу препознавања даровитости код деце и као и улогу поменутих фактора у неговању и поспешивању развоја примећених особина.

Кључне речи: родитељи, васпитачи, идентификација, даровитост

Увод

Данашње друштво у транзицији и константном развоју тражи посебне људе који ће га водити и који ће моћи да одговоре постављеним захтевима. У таквом друштву, даровита деца се виде као главни ресурс глобалног друштвеног развоја и самим тим је непобитна чињеница да се мора радити на њиховој идентификацији са једне стране, а потом и на њиховом развоју и усавршавању, са друге стране. Ако узмемо у обзир да је даровито дете надпросечно интелигентно и да има специфичне особине личности, онда је неопходно да се у раду са таквим ученицима укључе сви актери васпитно-образовног процеса, како би њихов развој текао у правом смеру (Минић и Поповић, 2022). Улога родитеља, васпитача, предшколских установа и њихова међусобна повезаност и координација у великој мери може да допринесе правовременој идентификацији даровите деце, како би се на адекватан начин одговорило њиховим потребама. Активности породице и предшколске установе, као васпитно-образовне институције, сагледавају се различито, међутим њихова комплементарност је очигледна. Све што деца у породици са својим родитељима, као првим васпитачима науче, у васпитно-образовној

¹⁷ Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-47/2023-01/200184).

установи то треба само продубљивати, али и обрнуто, оно што дете у вртићу научи и усвоји, породица треба да подржи. Уочене прве знаке даровитости или надпросечних могућности детета од стране родитеља, ваљало би благовремено идентификовати, а то ће се једино постићи координисаном сарадњом са вапитачем. Значај ране идентификације даровитог детета је велики, јер деца у том периоду највише напредују и развијају се, па им је самим тим потребна одговарајућа подршка.

Појам даровитости

Имајући у виду сложеност даровитости као појаве, њене идентификације и препознавања, у стручној литератури наилазимо на бројне, различите дефиниције које одређују овај појам. Проучавајући релевантну литературу из ове области (Ђорђевић, 1995; Грандић и Летић, 2009; Косановић, 2019) оно што се као закључак може извући је да се феномен даровитости и њен значај везују за Термана, који је 1921. године иницирао прва истраживања везана за ову област, и даровитост повезао са високим коефицијентом интелигенције, односно по њему су даровити они који имају IQ 130 и више. „Од тада до данас схватања даровитости су се мењала, одражавајући увек настојање да се одреди суштина изузетности коју изражава, односно да се идентификују елементи који условљавају разлике између даровитих и остале популације“ (Grandić, Letić, 2009: 16). Експерти даровитост дефинишу као способност да се створе производи који су нови, оригинални и неочекивани, али истовремено и прикладни, тако да адекватно одговарају захтевима и очекивањима постављеног задатка (Kaufman & Baer, 2004: 2). Једну од најприхватљивијих и најцитиранијих дефиниција даровитости, дао је Рензули који је даровитост видео као „интеракцију између три основне скупине људских карактеристика: натпросечне опште способности, високи ступањ преданости задатку, и високи ступањ креативности“ (Ban i Vrcelj, 2012: 66), као и то да особе могу имати изузетне потенцијале, али, док се тај потенцијал не манифестује кроз неки вид супериорног постигнућа, тешко можемо говорити о даровитом понашању (Renzuli, 2005). Корен (1987) даровитост дефинише као „склоп особина које омогућавају појединцу да на продуктиван или репродуктиван начин постиже доследно изразито натпросечан учинак у једној или више области људских делатности, а условљена је високим степеном развоја појединих способности и повољном унутрашњом и спољашњом стимулацијом“. Даровита особа је, дакле „она која има високе способности у одређеној области, има високо развијену мотивацију да се бави одређеним проблемима и поседује

потенцијал за креативни допринос у одређеној области људске делатности“ (Маринковић и Кустудић, 2021: 90). Из свега овога можемо закључити да нам различитост дефиниција даровитости заправо омогућава да сагледамо све аспекте у којима се даровитост може јавити, да пронађемо праве начине и смернице које ће нам помоћи да даровито дете идентификујемо као такво, и да му уједно омогућимо услове у којима ће на адекватан начин моћи да ради и да напредује у складу са својим могућностима. У томе најважнију улогу имају родитељи, а потом и васпитачи, као главни носиоци васпитно-образовног процеса у раном развоју детета.

Значај сарадње родитеља и васпитача у идентификације даровите деце

С обзиром на то да даровита деца имају посебне склоности и способности које захтевају препознавање и подршку, како би максимално развила свој потенцијала и знајући да оба родитеља и васпитачи имају јединствене перспективе и знања о детети, њихова сарадња је од суштинске важности за правилан развој и раст детета. Стога породица као примарна и основна „ћелија“ друштва, треба да успостави правилну комуникацију и координацију са вртићем, како би се на адекватан начин утицало на оптималан рани развој детета. Вртићи, кроз свој васпитно-образовни рад, настоје да остваре предвиђене циљеве и задатке и подстакну развој дејих способности до максимума, али они никако не могу да буду усамљени у том процесу. „Увиђањем сопствених потенцијала, рационалнијим искоришћавањем своје снаге и способности за решавање проблема, показивањем толеранције, остваривањем добре комуникације у друштву, стрпљењем и разумевањем других као и добрим односима, родитељи ће личним примером показати пут детету и утицати на његов здрав развој“ (Милић, 2012: 289). Како наводи Павловић-Бранеселовић (2010), постоје два приступа у изучавању сарадње у образовању, где се први огледа у комплементарности циљева и интереса родитеља и васпитно-образовне установе, а други се огледа у узајамној подршци, при чему је нагласак на природи и квалитету односа васпитач-родитељ. Када говоримо о првим знацима даровитости који се код детата могу јавити, родитељи ту имају можда и највећу улогу што се тиче њиховог препознавања. Велики број аутора наводи да се знаци даровитости код деце могу препознати на раном предшколском узрасту, јер се таква деца разликују по својој мотивисаности за рад, који у повољним условима рада омогућава конкретан развој даровитости.

„Управо због тога је потребно увести надарену и мотивисану децу у процес учења и рада.“ (Рубцов & Юркевич, 2011: 10). У томе можемо видети значајну улогу васпитача, јер рано препознате знаке даровитости од стране родитеља, треба, кроз рад у предшколским установа само још више поспешивати и развијати. Путем међусобног информисања, који се изводи кроз индивидуалне разговоре, родитељске састанке, васпитач родитељима пружа потребне информације о вртићу и дететовом понашању и напредовању у њему. С друге стране, кроз разговор са родитељима васпитач добија додатне информације о детету, његовим способностима, омиљеним активностима и понашању у породичном окружењу. „На тај начин, а у складу са начелом индивидуализације, васпитач има потребне информације које му омогућавају да васпитно деловање усмери на потенцијале, постигнуће и подручја успешности сваког детета“ (Larocque, Kleiman & Darling, 2011, према Jelić, Stojković i Markov, 2018, str. 169).

Како наводи Чудина-Обрадовић (1991), знакови који показују даровитост се могу јавити врло рано, на предшколском узрасту детата, и одликује их присуство високих интелектуалних способности као што су лакоћа учења, памћење, уочавање узрока и повезаности међу појавама, или присуство неких специфичних способности као што су ликовне, музичке, стваралачке способности. Знаке даровитости први опажају родитељи, у првим годинама живота, а потом се у сарадњи са васпитачем та даровитост само још више негује и развија. Из свега овога произилази закључак да је потребно на време почети са препознавањем и идентификацијом даровитих, како би се њихов развој „повукао“ напред. Процес идентификације даровитости је доста сложен и комплексан, али свакако са њим треба почети на раном узрасту. Фелдхузен сматра да се даровитост може идентификовати већ на раном предшколском узрасту где се идентификација деце врши на основу скала процене или опсервацијом дететовог понашања, али је пре тога неопходно да васпитачи и учитељи прођу кроз обуку, како би стекли одговарајуће компетенције да ове мере и спроведу (Simić, 2012). Поједини аутори, Робинсон (Robinson, 2000b, према Алтарас-Димитријевић и Татић-Јаневски, 2016: 55), сматрају да ће „родитељи бити успешнији у препознавању интелектуалне даровитости уколико могу да се ослоне на чек-листе релевантних понашања и уколико је реч о доменама у којима постоје јасна нормативна очекивања, као што је то случај са развојем језичких, читалачких и математичких компетенција“.

Имајући у виду субјективност од стране родитеља и васпитача у проценама и идентификацији даровите деце, неопходна је њихова

међусобна сарадња и комуникација како би овај процес био, што је могуће објективнији. Међусобно информисање, и на тим основама избор одговарајућих мера у односу на дете, само је први корак јединственог деловања васпитача и родитеља. „На основу праћења развоја детета и познавања породичних прилика од васпитача се очекује да планира и организује различите активности и садржаје сарадње, као и да информише, мотивише и укључи родитеље у њих“ (Jelić, Stojković i Markov, 2018: 169). Оваквим начином сарадње и координације, родитељи имају право да активно учествују у васпитању своје деце, да креирају боље услове за учење, одрастање и рад од раног узраста, као и да постану активни у захтевима да се организују програми који би задовољили потребе даровитог детета и још више подстакли њихов развој.

Закључна разматрања

Родитељи и васпитачи су прве „карике“ у васпитно-образовном систему које утичу на процес учења, васпитања и образовања детета. Њихова међусобна сарадња и правилна комуникација умногоме може да допринесе правилом развоју деце. Само отвореним приступом и размишљањем, свих који учествују у децјем развоју, оствариће се позитивни резултати и направиће се добра основа и увод за све даље ступеве и нивое васпитања и образовања. Развој даровитости и креативности на раном узрасту у великој мери зависи од правилне идентификације од стране родитеља, али и од ефикасног деловања васпитача, јер је управо он тај који може много тога да уради када је у питању унапређивање васпитно – образовног рада са даровитом децом. Заједничко залагање, подршка, размена информација и података, као и што чешћи контакти између родитеља и васпитача, значајни су чиниоци који утичу на квалитет кооперације и у директној су вези за развојем деце. Међусобна размена информација између родитеља и васпитача добија пун смисао укључивањем родитеља у различите активности у вртићу, као и кроз њихову подршку развоју детета у породичном контексту. Акумулирана висока постигнућа деце у породици биће пренета и даље усавршавана у предшколским установама, па ће се на тај начин остварити и испунити једно од примарних начела васпитања и образовања, а оно се односи на праћење, подстицање и унапређивање децјих капацитета и потенцијала.

Иако смо истакли важност сарадње, комуникације и подршке родитеља и васпитача за правилан развој деце, постоји много аспеката ове теме који би могли бити истражени и продубљени. Једна могућност за

даље истраживање је проучавање како различити стилови комуникације и међусобно разумевање доприносе бољој сарадњи и постизању позитивних резултата у образовању. Ова и бројне друге области остављају простор за даља истраживања и размишљања која би могла допринети унапређивању васпитно-образовног система и бољег разумевања улоге родитеља и васпитача у развоју деце.

Литература

Алтарас-Димитријевић, А. и Татић-Јаневски, С. (2016). *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу*, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Бан А. и Врцељ С. (2012). Како препознати надареног ученика?, У: Г. Гојков (ур.), *Методолошки проблеми истраживања даровитости*, Зборник 18 (62–77). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.

Grandić, R. i Letić, M. (2009). Stanje, problemi i potrebe u području brige o darovitim učenicima u našem obrazovnom sistemu. U: G. Gojkov (ur.), *Daroviti i društvena elita*, Zbornik 15 (232–243). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Grandić, R. i Letić, M. (2009). *Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine

Ђорђевић, Б. (1995). *Даровити ученици и (не) успех*. Београд: Учитељски факултет

Jelić, M., Stojković, I. i Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, vol.17 (2), 165-187 doi: 10.5937/specedreh17-16592

Kaufman, J. & Baer, J. (2004). Hawking's Haiku, Madonna's math: why it is hard to be creative in every room of the house. In: R. Sternberg, E. Grigorenko, & J. Singer (Eds.), *Creativity: From Potential to Realization* (3–20). Washington: American Psychological Association.

Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identifikirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.

Kosanović, M. (2019). Različiti pristupi u radu sa darovitim učenicima. *Pedagogija*, 74 (3), 319–337.

Маринковић, Л. и Кустудић, Јб. (2021). Како привреда препознаје и подржава даровите. *Даровити и окружење, породично, образовно, пословно Зборник радова*. Београд: Менса Србије.

Милић, И. (2012). Сарадња породице и васпитно-образовних установа. *Узданица*, 9 (1), 287-302

Минић, В. и Поповић, Д. (2022). Педагошки рад са даровитим ученицима у основној школи у функцији њиховог правилног развоја и успеха. *KNOWLEDGE – International Journal*, 53(2), 293-297.

Pavlović-Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju, *Andragoške studije*, (2), 123-139.

Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity In: R. Sternberg, J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (246–279). Cambridge: Cambridge University Press.

Рубцов, В. В. & Юркевич, В. С. (2011). Теория и практика работы с одаренными детьми. *Вестник практической психологии образования*, 26 (1), 9–15.

Simić, N. (2012). Darovitost – izazovi pri definisanju, identifikaciji i obrazovanju darovitih osoba. *Pedagogija*, 67 (4), 505–515.

Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost, razumevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Marija Sekulic

Natasa Nisavic

THE IMPORTANCE OF COOPERATION BETWEEN PARENTS AND PRESCHOOL TEACHERS IN THE IDENTIFICATION OF GIFTED CHILDREN

Summary

Nowadays, the recognition and identification of gifted children is one of the crucial goals of all participants in educational work, in order to have a timely impact on the development of their potential, and therefore on the development of the entire society. The role of parents and preschool teachers is of particular importance when it comes to noticing all the characteristics that indicate potential giftedness. Therefore, their high-quality and adequate cooperation can greatly contribute to the affirmation of the gifted and their further development. In this paper, we will try to show, based on the analysis of the available literature in this field, the importance and way of cooperation between preschool teachers and parents in the process of recognizing giftedness in children, as well as the role of the mentioned factors in nurturing and promoting the development of the observed traits.

Јелена Д. Стошић Јовић,
Педагошки факултет у Врању,
Универзитет у Нишу

373.2091.64
373.2.026

УЛОГА САВРЕМЕНОГ ДИДАКТИЧКОГ СРЕДСТВА КАЛЕНДАРКО СВЕЗНАЛКО У ПРОЦЕСУ ФОРМИРАЊА ВРЕМЕНСКИХ РЕЛАЦИЈА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА.

Анстракт: Овај рад истражује улогу савременог дидактичког средства под називом "Календарко Свезналко" у процесу формирања временских релација код деце предшколског узраста. Кроз студију случаја и преглед релевантне литературе, анализирамо како интеракција са овим средством може допринети развоју деце у области разумевања времена, годишњих доба, и планирања активности у оквиру календарских циклуса. Посебан фокус стављен је на карактеристике "Календарка Свезналка" које подржавају когнитивне процесе учења код деце, као и на утицај овог средства на развој компетенција везаних за временско поимање. Резултати ове студије пружају увид у значај примене модерних технолошких алата у образовању предшколске деце и укупно укажу на потенцијалне бенефите у унапређењу временске писмености у раном детињству.

Кључне речи: дидактичко средство, учење, календарко свезналко

Увод

Разумевање временских релација представља значајан аспект когнитивног развоја код деце предшколског узраста. У овом раду, истражујемо улогу савременог дидактичког средства под називом "Календарко Свезналко" у процесу формирања временских релација код деце предшколског узраста. Кроз студију случаја и преглед релевантне литературе, анализирамо како интеракција са овим средством може допринети развоју деце у области разумевања времена, годишњих доба и планирања активности у оквиру календарских циклуса. Посебан фокус стављен је на карактеристике "Календарка Свезналка" које подржавају когнитивне процесе учења код деце, као и на утицај овог средства на развој компетенција везаних за временско поимање.

Теоријски оквир

Према Виготском (1978), деца уче кроз социјалну интеракцију и утицај окружења. Теорија социокултурног учења наглашава важност друштвених и културних контекста у развоју когнитивних функција. У

том контексту, дидактичка средства као што је "Календарко Свезналко" могу играти кључну улогу у олакшавању учења и разумевања сложених концепата попут времена.

Такође, Брунерове теорије о конструктивизму (1966) указују на значај активног учешћа деце у процесу учења. Деца конструишу знање кроз интеракцију са окружењем и манипулацију објектима, што им омогућава да развију дубље разумевање појмова. "Календарко Свезналко" пружа визуелне и интерактивне елементе који подстичу ову врсту активног учења.

Пијажеова теорија когнитивног развоја (1954) наглашава да деца пролазе кроз различите стадијуме развоја когнитивних вештина. У предоперационалном стадијуму (од 2 до 7 година), деца почињу да развијају способност симболичког мишљења, али им је још увек тешко да схвате апстрактне концепте као што је време. Стога, коришћење конкретних и визуелних помагала као што је "Календарко Свезналко" може олакшати разумевање ових концепата.

Календарко Свезналко: Дидактички алат за развијање временских односа код деце

Календарко Свезналко је дидактички алат дизајниран за унапређење когнитивних способности деце предшколског и раног школског узраста. Кроз једноставан и интерактиван календар, деца уче о временским појмовима, разумевању протока времена, појмовима дана, месеци, годишњих доба и метеоролошких појава. Овај алат не само да подстиче разумевање апстрактних појмова, већ и омогућава развој аутономије и самопоуздања код деце, јер могу самостално мењати параметре на календару.

- Развој когнитивних способности кроз разумевање временских појмова
Стицање разумевања временских појмова представља један од кључних аспеката у развоју когнитивних способности код деце. Кроз свакодневно коришћење Календарко Свезналка, деца усвајају сложене апстрактне концепте, попут дана у недељи, месеци и годишњих доба. Ово постепено учење омогућава развој вештина логичког повезивања и разумевања односа између различитих временских јединица, што је пресудно за успех у учењу. Виготски (1978) је нагласио да когнитивни развој зависи од интеракције са околином и учења кроз игру и практичне активности. Календарко

Свезналко омогућава деци да кроз активно учешће у свакодневним задацима постепено развијају осећај за време. На овај начин, деца учествују у конструктивистичком процесу, где сами граде своје знање уз подршку дидактичких средстава која су им доступна.

- **Темпорална свест и секвенцијално мишљење**
Темпорална свест, односно способност да дете схвати и прати временске токове, развија се кроз сталну употребу Календарко Свезналка. Пиагет (1964) сматра да деца уче о свету путем директног искуства, а Календарко омогућава управо то – тактилну и визуелну стимулацију кроз манипулацију датумима и временским јединицама. Деца, користећи овај алат, уче како да повезују догађаје у временском следству, што доприноси развоју секвенцијалног мишљења. Овај алат такође помаже у усвајању концепта хронолошких секвенци, што је кључно за развој логичког мишљења и решавање проблема у каснијим фазама образовања. Према теорији саморегулације у учењу, аутономија и могућност самосталне контроле над образовним процесом повећавају мотивацију и осећај постигнућа код ученика (Deci & Ryan, 2000).
- **Самосталност и одговорност у учењу**
Један од главних педагошких циљева је подстицање самосталности код деце. Кроз самостално мењање временских параметара, Календарко Свезналко доприноси развоју самосталности и одговорности. Деци се даје прилика да преузму контролу над својим учењем, што је у складу с теоријом аутономије (Deci & Ryan, 2000), која наглашава значај давања деци простора да управљају сопственим активностима како би развили осећај компетенције и личне ефикасности.
- **Мултисензорни приступ учењу**
Календарко Свезналко користи комбинацију визуелних и тактилних елемената, што омогућава деци да уче путем различитих чула. Овај приступ је подржан истраживањима која указују да мултисензорно учење повећава задржавање информација код деце (Shams & Seitz, 2008). Употреба боја, симбола и слајдова помаже деци да се лакше оријентишу у временским циклусима и апстрактним појмовима, што доприноси дугорочном учењу и разумевању.

- Улога игре у учењу
Према Пијажеу (1964), деца најбоље уче кроз активности које им омогућавају истраживање и манипулацију физичким светом. Календарко Свезналко је идеалан пример овог приступа, јер деца кроз игру развијају не само когнитивне, већ и моторичке и социјалне вештине. Кроз свакодневно манипулирање календаром, деца не само да уче о времену, већ и о друштвеним нормама, правилима и заједничком раду.
- Социјални и емотивни развој
Календарко Свезналко подстиче и социјални развој, јер деца могу заједнички користити алат у групним активностима. Оваква интеракција развија њихове социјалне вештине и емоционалну интелигенцију. Истраживања показују да деца кроз заједничке активности развијају емпатију, комуникацијске вештине и способност рада у тиму (Виготски, 1978). Кроз ове процесе деца уче о правилима, подели улога и међусобном поштовању.

Календарко Свезналко има широку примену у различитим областима наставе, укључујући математику и друштвене науке. Кроз алат, ученици могу учити о бројању дана, месеци, сезона и историјским догађајима. Такође, може се користити у инклузивној настави као средство за индивидуализовани приступ учењу, посебно за ученике са посебним образовним потребама, који кроз мултисензорне активности лакше усвајају апстрактне појмове.

Методологија

Истраживање је спроведено у вртићу "Дечија радост" у Лебану, где је "Календарко Свезналко" коришћен у раду са групом од 20 деце узраста од 4 до 6 година. Подаци су прикупљени путем посматрања, интервјуа са васпитачима и анализе дечјих радова. Васпитачи су обучени за употребу "Календарка Свезналка" и примењивали су га у свакодневним активностима током периода од три месеца.

Резултати

Резултати истраживања показали су да деца која су користила "Календарко Свезналко" брже и лакше усвајају концепте времена и временских релација у поређењу са децом која су користила

традиционалне методе учења. Визуелни и интерактивни елементи "Календарка Свезналка" подстичу децу да активно учествују у процесу учења, што доприноси бољем разумевању и задржавању наученог. Такође, васпитачи су истакли да је коришћење овог алата повећало мотивацију и интересовање деце за учење о времену и планирању активности.

Дискусија

Резултати ове студије потврђују хипотезу да савремена дидактичка средства могу значајно унапредити когнитивни развој деце у предшколском узрасту. "Календарко Свезналко" показује се као ефикасан алат који подржава учење о временским релацијама кроз интеракцију и игру. Ово је у складу са теоријама Виготског, Брунера и Пијажеа, које истичу важност социјалне интеракције, активног учења и конкретних помагала у когнитивном развоју.

Закључак

Примена "Календарка Свезналка" у предшколским установама може значајно допринети развоју временске писмености код деце. Овај дидактички алат омогућава деци да кроз игру и практичне активности боље разумеју концепте времена и планирања. Резултати ове студије указују на потребу за даљим истраживањима и применом савремених технологија у образовању предшколске деце, што може имати дугорочне бенефите за њихов когнитивни развој и школски успех.

Литература

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Piaget, J. (1964). *Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning*. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>

Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). *Benefits of multisensory learning*. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Jelena D. Stosic Jovic

THE ROLE OF THE MODERN DIDACTIC TOOL *KALENDARKO SVEZNALKO* IN THE
PROCESS OF FORMING TIME RELATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN.

Summary

This paper explores the role of the modern didactic tool named „Kalendarko Sveznalko“ in the process of forming temporal relations in preschool children. Through a case study and review of relevant literature, we analyze how interaction with this tool can contribute to the development of children in understanding time, seasons, and planning activities within calendar cycles. Special emphasis is placed on the characteristics of „Kalendarko Sveznalko“; that support cognitive learning processes in children, as well as the impact of this tool on the development of competencies related to temporal perception. The results of this study provide insight into the importance of using modern technological tools in preschool education and overall point to potential benefits in enhancing temporal literacy in early childhood.

Тамара Добрић

Универзитет у Приштини

са привременим седиштем у Косовској Митровици,

Катедра за педагогију

Анђелија Марковић

ОШ „Сава Керковић“ Љиг

159.922.7-053.4

37.091.64:688.72

УЛОГА РОДИТЕЉА У КОРИШЋЕЊУ ИГРАЧАКА У ИГРИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА¹⁸

Апстракт: Играчке се најчешће дефинишу као средства којима се дете служи у игри. Иако нису увек реално присутне, оне су пожељан пратилац игре. Коришћење играчака највише зависи од узраста детета, индивидуалних карактеристика, средине али и улоге родитеља и васпитача. Улога родитеља је да охрабри, поучи и подстакне дете да играчке користи на разноврсне начине. У раду ће бити речи о играчкама, врстама играчака, захтевима за добре играчке, али и утицају родитеља у коришћењу играчака у игри. Циљ рада је скренути пажњу родитељима и васпитачима о значају играчака у игри, али и њиховом адекватном одабиру и коришћењу, с обзиром да дете на тај начин развија машту и исказује своје мишљење и емоције.

Кључне речи: играчке, дете, родитељи, врсте играчака

Уводна разматрања

Играчке представљају сва средства којима се дете служи у игри. Заправо, оне су основни елемент игре јер својим особинама битно утичу на њен ток и садржај. Иако нису увек реално присутне, оне су пожељан пратилац игре. Прве игре детету причињавају велико задовољство, па их беба, изводи уз помоћ удова, при чему јој нужно нису потребне друге играчке (Катенов, 2009 : 161). За бебе су посебно примерене играчке које су плишане, мекане на додир, јарких боја и заобљених ивица (Holcer, 2012: 63). У првој години дете се игра својим прстићима, звечкама, гуменим играчкама којима се не може повредити када их гура у уста или баца (Ранчић, 2012 : 21). У другој и трећој години деца воле посуде различитих величина које су погодне за сипање и за стављање једних у друге. Посебно интересовање им привлаче играчке које имају комбинацију аудио и визуелних ефеката, које мењају боје, певају, звече и

¹⁸ Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-47/2023-01/200184)

пиште. Док у четвртој години дете све више бира играчке у зависности од омиљених играчака своје вршњачке групе (Holser, 2012: 63).

Играчке су битан услов привлачне, маштовите, богате и подстицајне игре. Без играчака, дечја стварност би била празна, „нарочито у данашње време када се животни простор деце сузио испод нужног минимума, када су људски контакти осиромашени и ограничени, а средина у којој одрастају постала претежно вештачка“ (Каменов, 2009: 164). На тај начин играчка постаје једино средство које је детету у потпуности дозвољено и доступно. Играчке омогућавају деци да вежбају своје диспозиције које реални живот занемарује, чиме се обезбеђује њена компензаторска улога (Каменов, 2009: 164). Играчке обезбеђују детету и сјајна искуства са својом културном, социјалном и материјалном средином, који ће задовољити дететову потребу за активношћу и усмерити његов развој ка вишим етапама. Омогућују му упознавање сопствених могућности и изражавање онога што је замислио, испољавање емоција без страха, контакт са другом децом ради размене идеја и позитивних емоција, што је неопходно за целокупни развој дечје личности. (Каменов, 2009: 163). Уколико је добро одабрана и прилагођена узрасту детета, играчка може подстаћи на све активности неопходне за хармоничан развој личности, од развоја тела, покрета, чула, до усавршавања интелектуалних способности, социјализације и развијања стваралачких и комуникативних способности (Каменов, 2009: 166).

Врсте играчака

Постоји много критеријума на основу којих је могуће класификовати играчке. Неки од њих су: узрасти на којима се играчка користи, функција у игри, место на коме се користи, број играча које ангажује, облик и величина, структура, сезона у којој се користи, намена и порекло (Каменов, 2009: 166-167). Играчке могу бити пригодне, али исто тако постоје предмети који деца претворе у играчке, мада има и пуно играчака које се купују деци. Пригодне играчке представљају предмете и материјале које дете налази у природи, попут биљака, цвећа, кестења, воде, песка, земље, док су сталне играчке обично купљене или их одрасли израде заједно са децом (змај од хартије, воденица, ветрењача) (Каменов, 2009: 167).

Један од најбитнијих критеријума у избору играчака представља узраст детета. Од рођења па све до школског узраста деца обично имају своје играчке. У почетку се дете највише игра својим прстићима и звечкама, док када прохода највећу пажњу му привлаче покретне играчке које може да

гура и вуче. То су најчешће добоши, колица, звучне играчке (Ранчић, 2012: 21). У трећој и четвртој години дете се игра и забавља шкрабањем, најпре оловком, а касније почиње да користи и фломастер у бојама. На овај начин учи правилно да држи оловку и тиме стиче навику, што му олакшава писање када крене у први разред. Лоше стечене навике се тешко исправљају, што показују и истраживања да три до пет ученика неправилно држи оловку или неправилно седи при писању (Ранчић, 2012: 21). Од четврте до седме године код детета су заступљене сликовнице, лутке и одећа за њих, прибор за прање и пеглање, пузле, материјали за сликање, цртање, играчке за грађење, дидактичке игре и слично (Каменов, 2009). Преласком из предшколског у школско доба преноси се важна активност усмерена на цртање и моделовање. Без обзира чиме ће се дете бавити у школи, важно је да се бар на такав начин врати у шарени свет маште, тако побољшава концентрацију, има осећај за форму и слагање боја. Поласком у школу заинтересовано је за спортске реквизите, али и за друштвене игре (Holcer, 2012: 63-64). Узраст свакако није једини критеријум приликом кога одређујемо када се којем детету треба понудити играчка, зато што међу децом постоје индивидуалне разлике које треба узети у обзир. Интересовање за играчкама код деце зависи од искуства детета, склоности, степена његовог развоја, мотивисаности (Каменов, 2009). Играчке нарочито доприносе развоју друштвености, развоју интелигенције и учења, развоју перцептивно-моторних активности, али и развоју комуникације и стваралаштва.

Захтеви при избору играчака

Играчке деци најчешће купују одрасли што често доведе до неспоразума, јер одрасли бирају играчке које се њима допадају, а не воде рачуна о потребама и жељама деце. Детету треба омогућити да бира играчку, али родитељи треба да утичу на њега да не бира играчке које немају васпитну вредност. Постоје породице у којима су деца презасићена играчкама, при чему дете иде од једне до друге, не задржава се и на крају остане незадовољно. (Јовановић, 1997: 20). Родитељи не би требало да претерују и да децу затрпавају играчкама, нарочито скупим, јер се на тај начин ствара навика да се прохтев само једног члана породице мора испунити, што доводи до конфликтних ситуација (Ранчић, 2012: 22). Најчешће грешке у васпитању праве родитељи који купују деци играчке како би се искупили за нешто, или само зато да би од њега имали мира и могли да се посвете својим пословима (Јовановић, 1997: 20). Играчке које се нуде деци требало би да буду погодне за активности као што су истраживање,

манипулисање, прибављање и коришћење информација, комуницирање и развојно опробавање. Треба избегавати играчке које гасе дух радозналости и од деце праве пасивне посматраче, а дати предност играчкама које доводе до сазнања о непосредној околини, дивергентног мишљења, али и усмеравања деце ка стварности, свету маште, свету замишљеног и чудесног (Каменов, 2009: 175-176). „Дете које има развијену машту и које није навикнуто на претеривање у избору играчака, може се играти и најједноставнијим предметима из непосредног окружења“ (Ранчић, 2012: 22). Основни захтеви које одрасли треба да испоштују приликом избора играчака су следећи: Играчка треба да служи детету не одраслима, не би требало да буде гломна, велика и тешка јер тиме децу обезхрабрује и плаши. Играчке треба да буду једноставне и безбедне за руковање да не би повредиле дете, да буду без оштрих ивица или боја које се лако скидају. Избегавати куповину играчака које се лако кваре, које се лако растављају, али тешко склапају. Не треба објашњавати детету како да се игра играчком, већ препустити му да само истражује. Такође је важно да играчка одигра улогу у датом моменту (Јовановић, 1997: 21). Играчке би у себи требало да садрже једноставну лепоту, непосредност, добар укус и елеганцију, досетљивост. Да буду блиске децијој психи, да поседују ненаметљиву функционалност, емоционалну обојеност и маштовитост. Да буду прилагођене узрасту детета, облику његове руке, али и да буду привлачне. Оне то постижу својим естетским изгледом што подразумева одговарајући облик и боју. С обзиром да су играчке копије предмета из стварног живота, важно је да буду направљене по угледу на тај предмет, при чему је важно поједноставити његову структуру, смањити га и направити од одговарајућег материјала (Каменов, 2009: 173-176).

Утицај родитеља у одабиру и коришћењу играчака

Начин коришћења играчака највише зависи од одраслог, најпре родитеља, али и васпитача. Они организују игре, интервенишу током игре али и нуде играчке деци. Без обзира што играчка доприноси развоју детета, развојно, али и у сваком другом смислу, она не може умањити улогу одраслог који се брине о детету. Кроз организацију игре, одрасла особа показује стрпљење, снажљивост, креативност, како би игра имала позитиван утицај (Каменов, 2009: 183). Адекватним избором играчака, одрасли богате деција искуства, развијају одређене способности и вештине, учествују у грађењу веза детета са члановима породице, са широм друштвеном средином, проширују њихова искуства и усмеравају их да се

заједно играју (према: Цолић, Милошевић, Цолић, 2018: 2). Одабир играчака којима ће се деца играти повезан је са размишљањима одраслих како они посматрају игру и како гледају на дечји развој. Одабиром и куповином играчке, одрасли обликују окружење за дечју игру. Играчке које одрасли нуде деци не би требало да имају само забавну функцију, већ оно што је много битније да игру усмере дечјим постигнућима. Иако деца често користе играчке на начин који одступа од претпоставки одраслих, родитеље то никако не лишава од одговорности у обликовању могућности за дечју игру (Lazarević i Malović, 2021: 282). Њихова улога постаје још деликатнија, потребно је да добро познају психологију игре, али да имају и развијену емпатију за дечје потребе и расположења током игре (Каменов, 1983: 99). За добро коришћење играчке, важно је рећи да родитељи и васпитачи никако не би требало себе да представе као јединог тумача правила игре, као извор сазнања. Суштина је да дечја пажња треба да буде усмерена на активност, а не на одраслог. Родитељи и васпитачи треба да створе прилику за игру, да помогну детету да играчку користи на разноврсне начине, да олакшају и подстичу дечју активност током игре, али никако да деци намећу свој начин размишљања (Каменов, 2009: 183).

Родитељи су врло често забринуте када се дете идентификује са играчкама, нпр. са неким јунацима из стрипова, сматрајући да агресивни садржај може изазвати агресивност код њих. Заправо, агресивност се може јавити и код деце која се не играју таквим играчкама. Често, баш употребом ових играчака агресивност безболније пролази него када се потискује. Уколико се одређене играчке наменски забрањују, спречавају, потискују, агресивност се може појавити у некој каснијој фази развоја. (Holcer, 2012: 64-65). Стога, деци не треба забранити играчке, чак и када нисмо у потпуности задовољни њима, јер се критеријуми разликују. Због одређене играчке дете неће постати агресивно, већ могуће је да тако „компензује своје унутрашње страхове јер у стварном свету не може да буде јунак, или да каналише негативну енергију“ (Holcer, 2012: 65).

Како би се адекватно одредили критеријуми за избор играчака за децу, осамдесетих година двадесетог века на просторима бивше Југославије организоване су различите активности, повезане у друштвену акцију „Добра играчка“, како би се одредили јасни критеријуми за оцену квалитета добрих играчака. Отуда је откривено да добра играчка треба да поседује: здравствено-хигијенске услове (да материјали и боје буду трајни, неотровни, без оштрих ивица како не би дете повредило); технолошки: (тичу се материјала, чврстине, величине, израде детаља); педагошко-психолошки: (утицај играчке на општи психички развој детета)

и васпитни-поучни услови: (подстицање жеље за знањем, стваралачким и радним активностима) (Цолић, Милошевић, Цолић, 2018: 3-4).

Које играчке ће дете користити зависи од пола, индивидуалних карактеристика, окружења, социо-културних чиниоца, али и од околине. Отуда се препоручује да околина у којој дете борави треба да буде безбедна, угодна, али и подстицајна за развој сваке активности детета. Играчку треба добро изабрати али и представити на прави начин. Давање играчке детету се разликује од давања хране или нечега што је неопходно у животу. Отуда је корисно изненадити дете играчком и ставити је на место које ће дете само наћи. Најбоље су оне играчке које су већ биле жељене и очекиване, али са неизвесношћу да ће их дете добити (Каменов, 2009: 183).

Закључна разматрања

Играчке су битан услов креативне, богате и подстицајне игре при чему битно утичу на њен ток и садржај. Критеријуми на основу којих класификујемо играчке зависе од узраста деце, функција у игри, места на коме се користе, намени и пореклу. У коришћењу и одабиру играчака родитељи имају веома важну улогу, јер тиме богате деčје искуство, развијају одређене вештине и способности и утичу у грађењу веза детета са члановима породице. Из наведеног се може закључити да родитељи и васпитачи у коришћењу играчака треба да задовоље све услове од здравствено-хигијенских, технолошких, до педагошко-психолошких и васпитних како би играчке код детета допринеле развоју учења и интелигенције, друштвености, мотивацији, комуникацији и целокупном развоју личности.

Литература

- Јовановић, П. (1997). *Родитељи и дете*. Панчево. „Чигоја штампа“.
- Каменов, Е. (1983). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд. Завод за удџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (2009). *Деčја игра*. Београд. Завод за удџбенике.
- Лазаревић, М., и Миловић, М. (2021). *Praksa kupovine деčјих играчака из угла одраслих. Istraživanja u pedagogiji*, vol. 11, No. 1, str. 278-296.
- Ранчић, Х. (2012). *Како родитељи да васпитавају децу*, искуство из струке и живота. Ниш. Пунта.
- Holcer, J. (2012). *Uspešan roditelj, uspešno dete*. Београд. Enco book.
- Цолић, В., Милошевић, Т, и Цолић, У. (2018). Деčје играчке из перспективе родитеља и васпитача. *Синтезе- часопис за педагошке науке, књижевност и културу*. бр. 14., стр. 1-13.

**Tamara Dobric
Andjelija Markovic**

THE ROLE OF PARENTS IN THE USE OF TOYS IN THE PLAY OF PRESCHOOL
CHILDREN

Summary

Toys are most often defined as means that a child uses in play. Although they are not always realistically present, they are a welcome companion to the game. The use of toys mostly depends on the child's age, individual characteristics environment, but also the role of parents and preschool teachers. The role of the parent is to encourage, teach and encourage the child to use toys in a variety of ways. The paper will discuss toys, types of toys, requirements for good toys, but also the influence of parents in the use of toys in the game. The aim of the work is to draw the attention of parents and preschool teachers to the importance of toys in the game, but also their adequate selection and use, considering that in this way the child develops imagination and expresses his opinion and emotions.

Садуша Реџић

37.015.31:17022.1

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

Одсек васпитачких студија, Алексинац

КРАТАК ПРЕГЛЕД ВАЖНИЈИХ ТЕОРИЈА О МОРАЛНОМ РАЗВИТКУ ДЕТЕТА

Апстракт: кратак приказ важних теорија о онтогенетском развоју морала. У обзир узима психоаналитичку, теорију социјалног учења, етолошку, когнитивно-развијну, емпатијску, културно-историјску, хуманистичку и холистичку теорију.

Кључне речи: морал, развој, теорије.

Морал је друштвена, психичка и духовна појава. Махом га у социологији дефинишемо као специфичну врсту норми које одређују шта је добро, а шта лоше, при чему су оне спољно и унутрашње обавезујуће и праћене специфичним унутрашњим санкцијама које субјект сам на себе примењује у случају да је прекршио моралну норму (Лукић, 1974: 102, 120; Социолошки речник, 335; Социолошки лексикон: 373). Моралним актером сматра се искључиво биће способно за самоодређивање свесно себе и својих поступака (Павићевић, 1967)

Онтогенетски развој моралности је саставни део укупног процеса психичког, социјалног, и физичког развоја човека у смислу да је развијеност чула, нервног и ендокриног система биолошка основа психичких процеса (Ивић, 1983: 13, према Брковић, 2000: 55). Неопходна је биолошка, психичка и социјална, зрелост да би се постало моралним бићем, па се зато моралност код човека развија током читавог живота и представља врхунац развоја људског бића у психичком и вредносном погледу (Брковић, 2000: 223-226).

Кратак преглед важнијих теорија о онтогенетском развоју морала служи као подсетник за будуће васпитаче.

У разматрањима филогенетског развоја човека Сигмунд Фројд писао је о настанку савести код људи, објашњавајући улогу табуизације и осећаја кривице у култури (1984: 190). Табу је настао као покушај да се забрани оно што се свесно или несвесно прижељкује. Табу-савест (свест о кривици после кршења табуа) је постала најстарија форма феномена савести. Из везаности за потпуно конкретне и одређене људске односе које је карактерисала емотивна амбиваленција, табу се проширио и на друге, њима аналогне. Кривица је опажање унутрашње осуде поступка који води задовољењу забрањеног, а жељеног (Фројд, 1984: 191).

Према психоаналитичкој теорији новорођенче нема смисла за морално, већ га стиче. Моралност се усваја кроз процесе идентификације са родитељима. Формирање суперега је оно што омогућава развитак моралног осећаја. Циљ процеса идентификације и усвајања моралних норми и понашања родитеља је да културно уобличи понашање детета. Идентификација се дешава око пете године године живота дечака. Називамо је одбрамбеном (дефанзивном), јер је мотивисана страхом проузведеним услед Едиповог комплекса. Девојчице су мотивисане страхом од губитка мајчине наклоности, неге и заштите, па се идентификују са мајкама подсвесно тежећи да заузму њено место у односу са оцем. За разлику од дечака, девојчице немају страх од кастрације, па не развијају снажан суперега (Смиљанић, 1988: 41-42). Оне нису мотивисане на идентификацију тако јако попут дечака, па се сматрало да остају морално инфериорне мушкарцима. Жеља жена за равноправношћу са мушкарцима се тумачи као неуротична последица потиснуте зависти због пениса (Кандидо-Јакшић, 1999: 174).

Теорије учења произашле су из бихејвиоризма. Дете се рађа са потенцијалима, али понашање се учи. Али, док когнитивно-развојна теорија, уважава дете као активног учесника у његовом развоју, бихејвиористи наглашавају обликовање понашања детета, па и његове моралности од стране спољних дејстава. Човек је оно што постане учењем (Брковић: 2000: 75). Дакле, морално васпитање је спољни процес, а унутрашњи процеси се могу свести на механизме учења. (Брковић, 2000: 224; Смиљанић, 1988: 47). Одрасли усмерава морални развој деце казнама, наградама, давањем личног примера негативним и позитивним поткрепљењима, симболичким вербалним моделирањем. Исход је дете које је развило мотивацију за контролу свог понашања (Смиљанић, 1988: 47).

Етологија се развила из зоологије и за објашњење психичког развитка људи налази упориште у теорији еволуције. Детерминанте људског понашања долазе из окружења и формирају наша искуства. Еволуциони узроци су кључни за одржање врсте и јединке и чине их урођени обрасци понашања, које карактеришу универзалност за све припаднике врсте, ненаученост - генетски су одређени а не производ искуства, стереотипност јер се увек се одвијају на исти начин и специфична подражљивост што значи да се јављају под одређеним условима окружења. Такође, етолози сматају да се одређена понашања јављају у сензитивним периодима те да је немогуће развити их касније, уколико се специфичност у окружењу не јави у том периоду и изазове га. (Јерковић и Зотовић, 2005: 41).

Когнитивно-развојни приступ сматра се доминантном теоријом у психологији морала (Стојиљковић, 2009: 26; Чабаркапа, 2009: 379), и наглашава повезаност когнитивног и моралног развојка човека, на шта и сам назив теорије упућује. Сматра се да је активно морално мишљење главна, организујућа и развојна страна моралности. Ситуације моралног сукоба су кључне, јер се морал се активира и напредак се остварује у таквим тренуцима. Дете је активно укључено у процес развојка моралности учествујући у њему и покушавајући да изгради слику света те организује своје новостечено искуство. Моралне и когнитивне структуре се развијају из узајамног дејства детета и његовог окружења, кроз интеракције са различитим особама и у различитим ситуацијама (Миочиновић, 2004: 15-17; Стојиљковић, 2009: 28). Теорију Жана Пијажеа, зачетника оваквог приступа, називамо и конструктивистичком због става да дете активно учествује у конструисању своје слике о свету. Начела која деца користе у процесу моралног расуђивања развијају се од егоцентричних, ограничених и изведених, ка аутономним, универзалним и обухватним. Развијеност когнитивних структура је детерминисана узрастом деце, а развијеност моралних је одређена когнитивним структурама. Структуре, односно форме мишљења су универзалне за све културе, док се њихови садржаји разликују (Миочиновић, 2004: 16; Стојиљковић, 2009: 26).

Пијаже је сматрао интелектуални развој деце детерминантом и показатељем степена моралног развоја. Афективност је такође важна (Пијаже и Инхелдер, 1978: 26), али развој моралности је условљен когнитивним развојем детета, као и карактером породичних односа – “атмосфером” у породици - која може да подстиче смисао за морално расуђивање или да га гуши. Дух сарадње и слободне дискусије у породици чине да дете лакше интернализује норме те формира моралну аутономију, а везивање моралних императива за родитељски ауторитет продукује хетерономни морал - „морални реализам” - спољашњу контролу (Голубовић: 1981, 243-244). Пијаже је структуралиста, зато што је настојећи да расветли развој моралности објашњавао квалитативне разлике у психичкој структури деце различитог узраста, сматрајући је важнијом од садржаја моралног расуђивања (Јерковић и Зотовић, 2005: 35-36). Испитивао је како, а не о чему се морално суди (Стојиљковић, 2009: 29). Дете сматра „моралним филозофом” (Пијаже и Инхелдер, 1978) и квалитативно разликује четири стадијума психичког развојка код деце, које описује као целовите структуре које се интегришу, тако што елементарније бивају укључене у структуре вишег нивоа развојка, а ове у следеће.

Мартин Хофман претпоставља да је емпатија основа моралности. Емпатија је способност доживљавања емоција друге особе, посредна реакција на емотивну ситуацију друге особе (Стојиљковић, 2009: 71). Као диспозиција, она је урођена и универзална, али се неки њени облици дају научити и кроз социјализацију се може сузбијати или развијати. За развој емпатије је кључно да емотивне потребе детета буду подмирене. То му касније омогућава отвореност за емотивне потребе других. Развијеност когнитивног нивоа је такође важна, пошто омогућава когнитивну обраду осећања друге особе (Хофман: 2003, 37). Развој емпатије подстичу: омогућавање детету да доживи што већи број и шири спектар различитих емоција у свакодневници, подстицање да се стави у положај неког другог, да усмери пажњу на унутрашње стање других, упућивање у пружање помоћи и упознавање са ситуацијама када помоћи нема као и размена и вербализација емпатичних искустава (Стојиљковић, 2009: 73-74). Хофман за усвајање моралних начела и развој моралности код детета сматра најбитнијим утицај родитеља и њихових васпитних поступака на децу кроз процес социјализације (Хофман, 2003: 129-161). Морална структура је интернализована када је до те мере прихваћена да особа осећа унутрашњу обавезу да узима у обзир потребе других људи, иако неће бити казне, нити награде споља (Хофман, 2003: 121) .

За име Лав Виготски везујемо културно-историјску теорију, која истиче важност друштвено-историјског оквира, васпитања и систематског учења за развој мишљења, говора и личности уопште (Брковић, 2000: 73). Сматрао је да дете развија своје менталне функције када се суочи са проблемом – ситуацијом или задатком који је нешто мало изнад његових тренутних способности. Дакле, учење учење претходи развоју и зато треба да буде за корак испред њега (Брковић, 2000: 74). Ово је применљиво и на Колбергову теорију моралног развоја, односно на његово схватање да моралном развоју погодује и да га подстиче суочавање са начином расуђивања карактеристичном за виши стадијум од онога на коме дете јесте.

Хуманистичка теорија истиче самоактуализацију човека и његовог вредносног система. Морал, дакле, треба да се развија у складу са поштовањем унутрашњих вредности људског бића. Хуманисти не објашњавају детаљно механизме усвајања моралних вредности, или развој структуре моралног мишљења, али скрећу пажњу на оно што сматрају истинским људским потребама и повезују испуњење тих потреба са етиком и развојем човековог бића.

Тако Ерих Фром разликује „социјално иманентну етику” која обезбеђује норме неопходне одређеном друштву за одржање и

функционисање од „универзалне”, коју чине вредности и норме којима је циљ развитак људског бића. Човек је биће потенцијала, али живи у условима који га алијенирају. Да ли ће развити у правцу продуктивности, љубави, креативности, биофилије или у ауторитарну, некрофилну, садистичку и нарцисоидну личност, зависи од генетског наслеђа и у већој мери од услова које друштво обезбеђује или намеће. У условима обиља и слободе људи би се неометано развијали, а овакав развитак прате осећање среће и благостања (Реџић, 2007). Радост, срећа и благостање су специфично људски феномени и показатељи савладане вештине живљења. Радост се јавља са задовољењем потреба које произилазе из развијености бића и људских квалитета. Она је израз слободе и продуктивности чулне, емоционалне. Благостање је „усаглашеност са човековом природом” (Сузуки, Фром, 1964: 216), осећање које уследи по остварењу људских могућности, продуктивном животу и повезивању са светом.

Абрахам Маслов проучава човека као интегрисану, организовану целину (Маслов, 1982: 79). Сматра да је потреба човека за самоостварењем – самоактуализацијом својих потреба и способности најважнија међу потребама и да би требало да представља циљ људског живота. То је постанак хуманим, оствареним, потпуним бићем (Поповић, 1973: 174). Маслов је доводио моралне вредности у тесну везу са духовним здрављем човека и затупао становиште да сам људски организам тежи остварењу својих потенцијала и психофизичких потреба кроз притисак ка неосујећеном, хармоничном и задовољавајућем функционисању (Поповић, 1973: 171-178).

Али, актуализација селфа није довољна. То не би требало да се дешава у изолованим случајевима, јер и добро других људи мора да буде обухваћено. Сви људи имају право да актуализују своје потенцијале, а Маслов је веровао да хуманистичке науке могу да укажу на начине обезбеђивања правих вредности у друштву (Маслов, 2001: 31, 77, 125).

Џејмс Рест објашњава развитак моралности холистички. Њега занима и морално понашање и околности које су га продуковале, те настоји да разме шта се дешава у свести особе која је морално делала у некој ситуацији (Стојиљковић, 2009: 81).

Аналитички је раздвојио четири међусобно повезана унутрашња процеса који детерминишу морално делање у интеракцији са спољним факторима: тумачење ситуације и идентификовање моралног проблема, налажење решења за моралну ситуацију, стварање плана акције и доношење одлуке оделању. Морални развој обухвата их све и морално понашање се догађа само када су сви процеси довољно развијени. У супротном, морално делање ће изостати. Ови конституенти моралности

имају различите функције. Когниција и афекти су унутар њих у интеракцији, али на различите начине.

Исход теорија о онтогенези морала зависи од полазних претпоставки: да ли примат при објашњењу дајемо интелигенцији, емоцијама, понашању - као што чини већина теоретичара - или покушавамо да обухватимо што више димензија развитка моралног мишљења и делања, попут Реста или хуманиста. Тежња за потпуним објашњењем развитка морала код човека свакако је и последица покушаја да се превазиђу мањкавости „једнодимензионалних“ теорија попут психоаналитичке и теорије социјалног учења, пошто се морал очигледно не развија под утицајем само једне или две компоненте људског живљења. У моралном расуђивању ангажована је читава личност (о корелацијама психичких карактеристика и процеса видети више код Стојиљковић, 2009: 91-111).

Психоаналитичка теорија открива вишеслојност и комплексност људске личности, али је једнострана, личност представља као пасивну, социолошки је неприхватљива у погледу истицања родних разлика (за које знамо да су научене, а не урођене), а ни теорија о табуу не може се доказати. Теорија учења нас подсећа на важност социјализације, али је не ставља у шири друштвени контекст и занемарује могућност развоја потенцијала појединаца, који ипак не реагују идентично на социјализацију. Етолошка теорија је за социологију изван конкуренције, са ставовима о урођеним узорцима понашања, али опомиње да ни ту могућност не треба искључити у потпуности. Когнитивно-развојна теорија је социолошки прихватљива, јер прати развој моралности код детета узимајући у обзир и дете као активног учесника у моралним ситуацијама, које настају у друштвеном окружењу. Ипак, могуће је да није интелект кључан у развитку морала, те да је Хофман у праву када истиче емпатију. Вероватно је социологији најближа културно-историјска теорија, пошто истиче друштвени и културни оквир сазревања и учења. Истицање потребе за комплетним развитком личности и критика друштва које рађа алијенацију је социолошки прихватљиво и оправдано. Наравно, покушај да се онтогенеза моралности објасни узимањем свих битних фактора у обзир је најбољи, холистички, приступ.

Литература

Бандура, Алберт (1990). Улога процеса учења по моделу у развоју личности. У: *Процес социјализације код деце: изабрани радови*. Приредили Иван Ивић и Ненад Хавелка. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 37-51.

Брковић, Алекса Д. (2000). *Развојна психологија*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

Јерковић, Иван и Зотовић, Марија (2005). *Увод у развојну психологију*. Београд: Центар за примењену психологију.

Кандидо-Јакшић, Маја (1999). Социјално-психолошки контекст женске и мушке сексуалности. *Про фемина: часопис за женску књижевност и културу*, Београд, бр. 17/20, стр. 171-191. http://pro-femina.eu/ProFemina-sadrzaj_17-20_files/Maja%20Kandido%20Jaksic_%20Socijalno-psiholoski%20kontekst%20zenske%20i%20muske%20seksualnosti.pdf (12. 12. 2011.) Lukić: 1974

Лукић, Радомир (1974). *Социологија морала*. Београд: Српска академија наука и уметности.

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

Миоциновић, Љиљана (2004). *Морални развој и морално васпитање: когнитивно-развојно схватање*. Београд: Чигоја.

Морал. *Социолошки речник*: (2007), стр. 335, Мимица Аљоша и Богдановић Марија. Београд: Завод за уџбенике.

Морал. *Социолошки лексикон* (1982), стр. 373. Лукић Радомир и Печујлић Мирослав, Београд: Савремена администрација.

Павићевић, Вуко (1967). *Основи етике*. Београд: Култура.

Пијаже, Жан и Инхелдер, Бербел (1978). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поповић, Вошко (1973). *Бошко (1973). Увод у психологију морала*. Београд, Научна књига.

Рецић, Садуша (2007). Главне карактеристике хуманистичке етике Ериха Фрома. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини* Књ. 37, 2007, стр. 351-358.

Рецић, Садуша (2020). *Полни морал младих у перспективи рода*. Универзитетска библиотека “Никола Тесла”: Ниш. (118-135)

Смиљанић, Вера (1988). Морални развој (три основна теоријска приступа). *Психологија*, часопис Савеза друштава психолога Србије. Год. 21, бр. ½, стр. 40-50.

Стојиљковић, Снежана (2009). *Личност и морал*. Ниш: Филозофски факултет и Београд: Институт за педагошка истраживања.

Сузуки, Даисетс и Фром, Ерих (1964). *Зен будизам и психоанализа*. Београд: Нолит.

Фројд, Сигмунд (1984). *О сексуалној теорији; Тотем и табу*. Нови Сад: Матица српска, Београд: Култура.

Хофман, Мартин Л. (2003). *Емпатија и морални развој: значај за бригу и правду*. Београд: Дерета.

Чабаркапа, Миланко (2009). Осврт на теорију Лоренса Колберга о развоју моралне свести и односу према моралном понашању. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, бр. 39, стр. 379-387.

Sadusa Redzic

A BRIEF OVERVIEW OF THE MAJOR THEORIES ON THE MORAL DEVELOPMENT
OF THE CHILD

Summary

The author presents a brief overview of important theories about ontogenetic development of morality: psychoanalytical, social learning theory, ethological, cognitive-developmental, empathic, cultural-historical, humanistic and holistic theory. She concludes that the outcome of theories about the ontogenesis of morality depends on the initial assumptions: whether primacy in explaining is given to intelligence, emotions, behavior, learning, or we try to include as many dimensions of the development of moral thinking and action as possible.

Рефиде Шахин

Меѓународни Балкански Универзитет

821.512.161(497.7)09-93Зекерија Н.

050ТОМУРЦУК (497.7)"1957/2004

ДЕЧЈИ ЧАСОПИС „ТОМУРЦУК“ НА ТУРСКОМ ЈЕЗИКУ У СЕВЕРНОЈ МАКЕДОНИЈИ И УМЕТНИЧКЕ ВРЕДНОСТИ НЕЦАТИ ЗЕКЕРИЈЕ

Анстракт: Након повлачења Османског царства, турски језик наставља да се користи меѓу осталим језицима у Северној Македонији. Дакле, не само да је то језик којим се говори у јавности, то је и језик који се користи у образовању и језик који живи у књижевности. Турски језик, који наставља своје постојање у књижевности са бројним публикацијама у Северној Македонији, одржава своје постојање на значајан начин, посебно кроз дечије и књижевне часописе. Један од ових часописа је часопис Томурцук. Македонија има значајно место у турској књижевности за децу.

Часопис Томурцук почео је да излази у септембру 1957 и наставио се до 2004. године. Главна сврха часописа је да допринесе образовању и обуци деце. Часопис који је намењен деци основних школа садржи текстове из различитих жанрова. Садржај је усклађен са школским програмом. Цртаћи, слике, цртежи и обрасци, узимајући у обзир њихове развојне периоде, распоређени су тако да привуку пажњу деце. Најпопуларнији књижевни жанр у часопису је поезија. Осим тога, могуће је наћи и жанрове као што су приче, стрипови, позориште, есеји, загонетке и шале. У часопису значајно место заузимају песме које су написали наставници и ученици. Штавише; Ту су и песме песника као што су Шукру Рамо, Нусрет Дишо Улку, Илхами Емин, Нецати Зекерија, Фахри Каја, Авни Енгулу, Хасан Мерџан, Фахри Али, Џахит Кулеби, Назим Хикмет, Џахит Ситки, Фазил Хусну Дагларџа. У овом истраживању, песме Нецати Зекерије биће испитане у смислу вредносног образовања.

Кључне речи: Северна Македонија, часопис Томурцук, књижевност за децу, Нецати Зекерија.

Творештвото на Нецати Зекерија

Нецати Зекерија е роден во главниот град на Северна Македонија, Скопје, на 11.11.1928 година. Детството и раната младост ги поминал во хаотичното опкружување во регионот без редовно образование. Посетувал курсеви за учители а подоцна и предавал во истите училишта. По Втората Светска Војна како резултат на одредени права доделени на малцинствата во поранешна Југославија, една група интелектуалци биле распоредени во весници и радио станици за да ја пополнат настанатата писателската празнина при што се појави една нова генерација на писатели. Со делата на поетите кои припаѓаат на оваа генерација како се Шукру Рамо, Енвер Тузчу, Нецати Зекерија, Фахри Каја, Илхами Емин, во Р. Северна Македонија почнуваат да се гледаат првите продукти од новиот период на турската поезија. Едно од најзабележителните имиња е Нецати Зекерија.

По неговата краткотрајна учителска работа, тој стана главен уредник на списанија за деца „Пионер“, „Севинч“ и „Томуриук“. Зекерија во 1969 година е назначен за главен и одговорен уредник на весникот „Бирлик“. По некое време се пресели во Приштина каде што работи во весникот „Тан“ кој бил печатен на турски јазик. Го водел и детско списание „Куш“ во издание на „Тан Публикации“. Покрај тоа што е основоположник на многу проекти, со својот уметнички идентитет имал големо влијание и врз развојот на новите поети. Неговото творештво е инспирација за делата на многубројни поети. Почина во Нови Сад во 1988 година.

Неџати Зекерија е еден од најзначајните турски поети и писатели кој израснал во поранешна Југославија. Пишувал и преведувал дела од речиси секаков вид. Своите први песни ги објави на страниците на весникот „Бирлик“ уште на многу млада возраст. Во 1950 година ја објави својата прва книга наречена „Песни за старите луѓе“. Повеќето негови дела се преведени на сите балкански јазици. Освен за возрасни пишувал и за деца. Во 1952 година е објавена неговата прва поетска книга за деца под името „Училишно своно“. Во времето кога се чувствува потреба за учебници на турските јазик Неџати Зекерија сиот свој труд го вложува во оваа проблематика при што објави неколку книги за млади и деца, како што се: „Зајак мечувалец“ (1953), „Каде и да сум“ (1953), „Лисицата“ (1954), „Црвени обетки“ (1958), „Приспивни песни“ (1963), „Љубов“ (1965), „Каде е зеленото“ (1975) и „Варијација за Лорка“ (1977). Покрај поезијата се занимавал и со проза. Во неговото прозно творештво за деца се вбројуваат: „Децата од нашата улица“ (1961), „Децата од старата улица“ (1967), „Децата од новата улица“ (1967), „Ниту убава, ниту грда“ (1968), „Ромео и Јулија од нашата улица“ (1979), „Старите ги купувам, новите ги продавам“, „Зоки Поки“, „Орхан“ и сл. (Исен и Енгуллу, 1997:178-179).

Освен поезија и раскази, Неџати Зекерија пишува есеи и критики. Паралелно со своите книжевни дела, тој прави преводи на турски од јазиците на другите заедници кои живеат во земјата. Неговото вредно творештво му донесе многу награди.

За Турско Детско Списание „Томуриук“



„Томуриук“ својот емитувачки живот го започна во септември 1957 година и продолжи до 2004 година. Главната цел на ова списание е придонесот во образованието на децата. Списанието излегува 10 пати годишно во текот учебната година односно со прекин за

време на училишниот распуст. Темите кои се застапени во него се бираат во согласност со училишната програма. Покрај тоа, страниците на списанието се украсени со цртежи и дезени кои им се допаѓаат на децата, а во списанието е користен и обоен текст. Основач на списанието е Недати Зекерија (Шаини, 2020:68).

Се среќаваат многу песни, раскази, слики и бајки кои им помагаат на децата да ја развијат својата имагинација. На последните страници од списанието има игри кои содржат материјали за подобрување на интелигенцијата кај децата. Жанрот на списанието е претежно поезија. Овие песни вклучуваат поети од Северна Македонија, бивша Југославија и сите балкански земји (Шаини, 2020:71).

Поим за Вредност

Вредноста е поим за кој во последно време постојат многу студии и дискусии. Поимот на вредност; Ги изразува нормите, верувањата и принципите кои покриваат многу области, вклучувајќи ги етичките, естетичките, политичките, демократските, религиозните и социјалните.

Кога поимот „вредност“ се толкува во однос на образовните науки, тој мора да се објасни во рамките на областите како што се социологијата, филозофијата и психологијата. Многу научници исто така наведуваат дека системот на вредности треба да се гледа од перспектива на дисциплини

како што се психологијата, филозофијата и социологијата (Тулумцу, 2015, стр. 8).

Како резултат на тоа, неизбежно е вредносното образование да се спроведува свесно и систематски, прво во семејството, а потоа и во образовниот систем, за да се одржи здрав социјален живот. Неопходноста од вредносно образование за мирот на поединецот и општеството, за иднината на нацијата и уште поважно, за среќата и просперитетот на светското човештво е нагласена од сите образовни кругови.

Вредностите на делата на Неџати Зекерија во детското списание „Томурџук“

Расказот „Татко ми е најдобар“ од Неџати Зекерија, објавен во деветтиот број на списанието „Томурџук“ во 1969 година, се изразува чувствителноста и љубовта што ја покажуваат децата кои меѓусебно разговараат за нивните татковци.

„Децата се враќаа од прво мајска прослава. Секој од нив почна да го фали својот татко.

-Татко ми е најдобар, изјави Ерол.

-Не, мојот татко е најдобар, изјави Севил.

-Нема никој подобар од татко ми, рече Ердинч. Татко ми е пилот.

Татко ми е труџбеник, татко ми е најдобар“, вели Севим.(Томурџук, [9], 1969, s. 3).

Во нашиот цитат, најдобар татко за секое дете е безусловно неговиот сопствен татко,. Затоа во расказот е нагласена вредноста на семејната љубов.

Во расказот „Среќен ден мајко“ од Неџати Зекерија, објавен во седмиот број на списанието „Томурџук“ во 1969 година, ја изразува радоста на Орхан но и на неговата мајка кога преку телеграма ѝ го честитал Денот на мајката.

„А што сега. Како може Орхан да го прослави денот на мајка си без цвеќе? На ум му дојде поштата. И веднаш отрча до поштата.

„Напишете една телеграма“, рече тој.

-Тетката вработена во поштата рече:

- но ти имаш пари само за три збора.

-Среќен ден Мајко! Го кажа и веднаш потоа ја напушти поштата како ветер“ (Томурџук, [7], 1969, стр. 12).

Во овој расказ, Орхан го слави Денот на мајката давајќи ги последните пари и испраќајќи телеграма. Вредноста на празниците се рефлектира во овој расказ.

Во продеолжение следува песната „**Враќање**“ на Неџати Зекерија, која се појави во првиот број на списанието Томурџук во 1969 година;

*„Човекот што гледа на улица
моето училиште против човекот
Јас пораснав малку
Во рака ги имам моите книги
моите спомени во мене
моите пријатели се со мене
колку убаво!“* (Томурџук, [1], 1969, стр. 3)

Неговите стихови ја нагласуваат приврзаноста на човекот кон местото, времето и луѓето во кои живее. Овие стихови укажуваат на нечие минато, искуство и важност од лојалност за да биде во мир со самиот себе.

Поемата „**Мамо, кој ги одгледува цвеќињата**“, објавена во седмиот број на списанието Томурџук од 1995 година.

Вредноста на мајчината љубов е на прво место во песната.

*„Мамо, кажи ми
-Дали љубовта има форма?
-Како изгледа љубовта? (Томурџук, [7], 1995, стр. 22-23)*

Во овие стихови впечатлива е вредноста на мајчиниот лубов.

Во песната на Неџати Зекерија со наслов „**Како се слават празниците**“ објавена во деветтиот број на списанието Томурџук во 1964 година;

*„Гледате, боите течат од секаде
Гледаш, славејот пее празнична песна.
Пролетта цвета во градот од врвот до дното
Сите улици се жици и скали
Градот го истура миразот на страна
Сите празници доаѓаат со бои“* (Томурџук, [9], 1964, стр. 5).

Во неговите стихови се изразени радоста, веселбата и неописливата среќа за време на празниците. Празничните вредности се главниот мотив на песната.

Во расказот на Неџати Зекерија со наслов „**Огледало**“, објавен во осмиот број на списанието Томурџук во 1970 година, нашиот херој по име Орхан сака да го смени огледалото дома. Сепак, ова огледало има многу историски аспекти.

„Меѓутоа, пред ова огледало, бабата за прв пат ја врза нејзината везена шамија, неговиот дедо си ги средувал мустаките, а татко му ја исчешила густата коса. Неговата мајка, исто така, за прв пат се наоминала пред ова огледало и нанесе туш на нејзините темни очи“ (Томурџук, [8], 1970, стр. 3).

Како што може да се забележи од извадокот огледалото ги чува спомените од минатото. Во цитатот на овој расказ е истакната вредноста за заштитата на историското наследство а притоа чувствителноста им овозможува на поединците и нациите да преземат посилни чекори во иднината.

Заклучок

Секој употребен метод чија цел е детето треба да се заснова на почит и љубов. За неговиот развој од голема важност се и употребените материјали. Главна улога во овие материјали играат весниците и списанијата. Важноста на весниците и списанијата во развојот на детето е докажана со научни истражувања. Детските списанија придонесуваат за образованието, развојот и социјализацијата на детето. Тоа е едукативна алатка во која учениците можат да го покажат и своето знаење, вештини и способности. И во списанието „Томурџук“ како што може да се види, Неџати Зекерија во сите свои дела му дал големо значење на вредносното образование. Исто така, има за цел да ги величи почитта, семејството, љубовта, пријателството и националните вредности на младите читатели.

Користена Литература

- İsen, M. Engüllü, S. (1997) Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi, Makedonya-Yugoslavya (Kosova) Türk Edebiyatı 7. Cilt Kültür Bakanlığı, Ankara.
- Shaini, R. (2020). Kuzey Makedonya’da Türk Çocuklarının Açan Tomurcuğu (Tomurcuk Dergisinde Değerler Eğitimi) İştîp: 2-ri Avgust Yayınları.
- Tulumcu İdi, F. (2015). *Güncel Çocuk Dergilerinde Yer Alan Değerler*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 413675).
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Zekeriya, N. (1964). Nasıl Olur Bayramlar. Tomurcuk, (9), 5.
- Zekeriya, N. (1969). Benim Babam En İyidir. Tomurcuk, (9), 3.
- Zekeriya, N. (1969). Dönüş. Tomurcuk, (1), 3.
- Zekeriya, N. (1970). Ayna. Tomurcuk, (8), 3.
- Zekeriya, N. (1995). Anne Kutlu Olsun. Tomurcuk, (7), 12.

Refide Shahin

THE CHILDREN'S MAGAZINE 'TOMURCUK' IN THE TURKISH LANGUAGE
IN NORTH MACEDONIA AND THE ART VALUES OF NECATI ZEKERIJA

Summary

After the withdrawal of the Ottoman Empire, the Turkish language continued to be used among other languages in North Macedonia. So not only was it a language spoken in public, it was also a language used in education and a language that lived in literature. The Turkish language, which continued its existence in literature with numerous publications in North Macedonia, maintained its existence in a significant way, especially through children's and literary magazines. One of these magazines is the magazine Tomurcuk. Macedonia has an important place in Turkish children's literature.

Tomurcuk magazine began publication in September 1957 and continued until 2004. The main purpose of the journal was to contribute to the education and training of children. The magazine, which was intended for elementary school children, contained texts from different genres. The content was aligned with the school program. Drawings, paintings and patterns, according to their developmental periods, were arranged in such a way as to attract the attention of children. The most popular literary genre in the magazine was poetry. In addition, other genres were included such as stories, comics, plays, essays, riddles and jokes. A significant place in the magazine was given by poems written by teachers and students. Moreover; there were also poems by poets such as Shukru Ramo, Nusret Disho Ulku, Ilhami Emin, Nexhati Zekeriya, Fahri Kaya, Avni Engulu, Hasan Merjan, Fahri Ali, Jahit Kulebi, Nazim Hikmet, Jahit Sitki, Fazil Husnu Daglardja. In this study, the poems of Necati Zekeriya will be examined in terms of the education of values.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

Зборник Академије васпитачко-медицинских струковних студија - Крушевац, 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 студија 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. наслов,
5. апстракт,
6. кључне речи,
7. основни текст,
8. апстракт,
9. графичке прилоге (фотографије, табеле, графиконе),
10. литературу.

Име аутора

Аутор или аутори чланка треба да наведу своје пуно име и презиме, укључујући и средње (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 прореда (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. Поднасловe писати **фонтом 11 болдирано**, одвојити их проредом од основног текста:

Апстракт

Астракт куцати *италиком* и одвајамо именовање двома 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 именовање двома 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 прореда, 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 експлициране 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: (Буђинска – Марковић 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 (2019): „Магични релизам у роману *Харун и море* прича Салмана Рушдија.“ *Детињство* 2, 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:

Орачић, Zorana. Odrastanje u multikulturalnim sredinama u srpsko književnosti za 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)
37.091.312(082)
373.2.016:077(082)

КОНФЕРЕНЦИЈА "Васпитач у 21. веку" (19 ; 2025 ; Алексинац)

Развој вредности у области предшколског васпитања и образовања : зборник радова са
Деветнаесте конференције

„Васпитач у 21.веку“ / лавни и одговорни уредник Предраг М. Јашовић. - Крушевац :
Академија васпитачко-медицинских
струковних студија, Одсек васпитачких студија, 2025 (Ниш : Свен). - 419 стр. ; 25 cm

На насл. стр.: бр. 23. - Тираж 100. - Напомене и библиографске референце уз текст. -
Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-83098-03-3

а) Предшколско образовање -- Зборници б) Предшколско васпитање -- Зборници в)
Информациона технологија -
- Предшколско образовање -- Зборници г) Предшколска деца -- Дигитални медији --
Зборници

COBISS.SR-ID 168796425

