



АКАДЕМИЈА
ВАСПИТАЧКО-МЕДИЦИНСКИХ
СТРУКОВНИХ СТУДИЈА

ОДСЕК ВАСПИТАЧКИХ СТУДИЈА АЛЕКСИНАЦ

ИЗАЗОВИ У ПРОФЕСИОНАЛНОМ
РАЗВОЈУ ВАСПИТАЧА ДАНАС

Зборник радова са Двадесете конференције
Одржане у Алексинцу 10. 5. 2025.
„ВАСПИТАЧУ 21. ВЕКУ“

Бр. 24

Алексинац
2026.

ИЗАЗОВИ У ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ ВАСПИТАЧА ДАНАС

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

Конференција одржана 10. 5. 2025. у Одсеку васпитачких студија у
Алексинцу

Бр. 24

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 Рецић, др Радован Станојевић, др Игор Станојевић, др Александра Милошевић, др Горица Павловић 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 Гаравало, Универзитет у Милану, Италија.

Лектор:

Др Софија Симовић

Штампа:

Галаксијанис, Ниш

Тираж:

100 примерака

CHALLENGES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF PRESCHOOL TEACHERS TODAY

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

No. 24

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, Dr. Milos Naskovic, Dr. Sadusa Redzic, Dr. Radovan Stanojevic, Dr. Igor Stanojevic, Dr. Aleksandra Milosevic, Dr. Gorica Pavlovic Rajkovic, Dr. Marina Gavrilovic, Dr. Zeljko Mladenovic, Dr. Miroslav Kuka, Dr. Ivan Jankovic, Dr. Vesna Stevanovic, Dr. 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. Sofia Simovic

Printed by

Galaksijanis, Nis

Edition:

100 copies

САДРЖАЈ

УВОДНА РЕЧ 9

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Гордана Степић
ЗАИНТЕРЕСОВАНОСТ ДЕЦЕ ДА ИСТРАЖУЈУ СВЕТ ОКО СЕБЕ КАО
ОСНОВА ЗА РАЗВИЈАЊЕ РЕАЛНОГ ПРОГРАМА 13

Милена Белић
ПСИХОЛОШКИ ИЗАЗОВИ У ОБРАЗОВАЊУ: СУСРЕТ ПСИХОЛОГИЈЕ И
ПЕДАГОГИЈЕ У ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ ВАСПИТАЧА 21

Живан Милошевић
ЕЛЕМЕНТИ БАСКИН ИГРЕ КАО НОВА МОГУЋНОСТ У ФИЗИЧКОЈ
АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ УЗРАСТА 27

1.

Александра Милошевић
Соња Величковић
КОМПЕТЕНТНОСТ ВАСПИТАЧА ЗА РАД СА ДЕЦОМ КОЈОЈ ЈЕ ПОТРЕБНА
ДОДАТНА ПОДРШКА 35

Махмут Челик
Рефиде Шахин
АНАЛИТИЧКО ИСТРАЖУВАЊЕ НА СТАТУСОТ НА ПРОФЕСИОНАЛНАТА
КОМПЕТЕНТНОСТ НА НАСТАВНИЦИТЕ ПО ТУРСКИ ЈАЗИК
ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА 45

Liliya Georgieva Ivanova
FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A BASIC VALUE 51

Рефиде Шахин
БИЛИНГВАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА:
МОСТ ПОМЕЃУ КУЛТУРИТЕ И ЗНАЕЊЕТО НА ДЕЦАТА 57

Драгана Раденовић
КОМПЕТЕНТНОСТ ВАСПИТАЧА ЗА ПРЕПОЗНАВАЊЕ И РАД СА
ПОТЕНЦИЈАЛНО ДАРОВИТОМ ДЕЦОМ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ 65

Ивана Круљ
РАЗВОЈ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ВАСПИТАЧА КРОЗ ОГЛЕДЕ КОЈИ
ПОДСТИЧУ РАДОЗНАЛОСТ ДЕЦЕ 73

Иван Јанковић
ЗАСТУПЉЕНОСТ И ЗНАЧАЈ СПОРТСКИХ ИГАРА У
СВАКОДНЕВНОМ РАДУ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА 79

Анђела Рајковић
Жељко Младеновић
ЗНАЊЕ ВАСПИТАЧА О МЕТАКОГНИЦИЈИ И ТЕХНИКАМА ЗА ЊЕНО
РАЗВИЈАЊЕ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 89

Радован Станојевић

ЗАКОН ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈЕ У ДЕЧЈЕМ ЛИКОВНОМ ИЗРАЗУ ПРЕМА ТЕОРИЈИ РУДОЛФА АРНХАЈМА	101
Весна Стевановић Марија Јовић Малиша Стевановић ДОСТИГНУТЕ ДИГИТАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ЊИХОВА ФУНКЦИОНАЛНОСТ У ШКОЛИ	108
Далиборка Живковић, ЈАЧАЊЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВАСПИТАЧА КРОЗ ПРИМЕНУ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА	118
Јелена Стошић Јовић Миланка Симоновић Трпчевић Драгољуб Марковић ИНОВАТИВНИ МОДЕЛ ДИДАКТИЧКОГ МНОГОУГЛА У РАЗВОЈУ ДЕЧИЈИХ КОГНИТИВНИХ И СЕНЗОМОТОРНИХ ВЕШТИНА	125
Дијана Брусин Вукица Павловић КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПРАКТИЧАРА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ – ЗАКОНСКИ ОКВИР И ИЗАЗОВИ У ПРАКСИ	133
Оливера В. Урошев Палалић МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ТУМАЧЕЊУ БАЈКЕ <i>ПРИНЦЕЗА НА ЗРНУ ГРАШКА</i> Х. К. АНДЕРСЕНА (ПРЕДНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА)	138
Владан Пелемиш, Слободан Павловић Драган Бранковић ПОВЕЗАНОСТ МОРФОЛОШКИХ КАРАКТЕРИСТИКА СА КРЕТНИМ СПОСОБНОСТИМА КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ	145
Предраг Јашовић САМОЋА, ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ И КОМИКА У ПРОЗИ ИГОРА КОЛАРОВА	156
Миња Станојевић Игор Станојевић Миња Станојевић РЕЛАЦИЈЕ ФУНКЦИОНАЛНИХ СПОСОБНОСТИ СА РЕЗУЛТАТИМА АГИЛНОСТИ КОД ДЕЦЕ СА КИФОТИЧНИМ ДРЖАЊЕМ ТЕЛА.....	166
Игор Станојевић, Миња Станојевић, Игорче Кузмановски ОБРНУТА ИНКЛУЗИЈА У ФИЗИЧКИМ АКТИВНОСТИМА У ВРТИЋИМА – МИСИЈА МОГУЋА	173

CONTENTS

INTRODUCTION	9
--------------------	---

PLENARY PRESENTATIONS

Gordana M. Stepić

CHILDREN'S INTEREST IN EXPLORING THE WORLD AROUND THEM AS A FOUNDATION FOR DEVELOPING A REAL CURRICULUM	13
---	----

Milena Belić

PSYCHOLOGICAL CHALLENGES IN EDUCATION: THE MEETING OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS	21
--	----

Živan Milošević

ELEMENTS OF BASKIN AS A NEW OPPORTUNITY FOR PHYSICAL ACTIVITY IN YOUNG CHILDREN	27
---	----

1.

Aleksandra Milošević

Sonja Velicković

COMPETENCES OF TEACHERS FOR WORKING WITH CHILDREN WHO NEED ADDITIONAL SUPPORT	35
---	----

Mahmut Çelik

Refide Sahin

THE ANALYTICAL STUDY OF THE STATUS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA	45
--	----

Лилија Георгијева Иванова

УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА КАО ОСНОВНА ВРЕДНОСТ	51
---	----

Refide Sahin

BILINGUAL EDUCATION IN NORTH MACEDONIA: A BRIDGE BETWEEN CULTURES AND CHILDREN'S KNOWLEDGE	57
--	----

Dragana Radenović

TEACHER COMPETENCES IN IDENTIFYING AND WORKING WITH POTENTIALLY GIFTED CHILDREN IN PRESCHOOL AGE	65
--	----

Ivana Krulj

DEVELOPING PRESCHOOL TEACHERS' REFLECTIVE PRACTICE THROUGH EXPERIMENTS THAT FOSTER CHILDREN'S CURIOSITY	73
---	----

Ivan Janković

PRESENCE AND IMPORTANCE OF SPORTS GAMES IN THE DAILY WORK OF PRESCHOOL INSTITUTIONS	79
---	----

Andjela Rajković

Željko Mladenović

PRESCHOOL TEACHERS' KNOWLEDGE OF METACOGNITION AND TECHNIQUES FOR ITS DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN	89
---	----

Radovan Stanojević

THE LAW OF DIFFERENTIATION IN CHILDREN'S ART EXPRESSION ACCORDING TO THE THEORY OF RUDOLF ARNHEIM	101
Vesna Stevanović	
Marija Jović	
Mališa Stevanović	
ACHIEVED DIGITAL COMPETENCIES OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATION AND THEIR FUNCTIONALITY IN EARLY SCHOOLING	108
Daliborka Živković	
STRENGTHENING THE COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS THROUGH THE APPLICATION OF ACTION RESEARCH	118
Jelena Stošić Jović	
Milanka Simonović Trpčević	
Dragoljub Marković	
THE DIDACTIC POLYGON AS A MODEL FOR MULTISENSORY LEARNING IN COGNITIVE AND SENSORIMOTOR DEVELOPMENT	125
Dijana Brusin	
Vukica Pavlović	
PRACTITIONERS' COMPETENCIES IN PRESCHOOL INSTITUTIONS – LEGAL FRAMEWORK AND PRACTICAL CHALLENGES	133
Olivera V. Urošev Palalić	
METHODOLOGICAL APPROACH TO INTERPRETING THE FAIRY TALE OF THE PRINCESS AND THE PEA BY H. K. ANDERSEN (ADVANTAGES AND LIMITATIONS)	138
Vladan Pelemiš	
Slobodan Pavlović	
Dragan Branković	
RELATIONSHIP BETWEEN MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND MOTION ABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN	145
Predrag M. Jašović	
LONELINESS, PEER VIOLENCE AND COMEDY IN THE PROSE OF IGOR KOLAROV	156
Mia Stanojević	
Igor Stanojević	
Minja Stanojević	
RELATIONS BETWEEN FUNCTIONAL ABILITIES AND AGILITY RESULTS IN CHILDREN WITH KYPHOTIC POSTURE	166
Igor Stanojević	
Mia Stanojević	
Igorče Kuzmanovski	
REVERSE INCLUSION IN PHYSICAL ACTIVITIES IN KINDERGARDENS – MISSION POSSIBLE	173

УВОДНА РЕЧ

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

Двадесета Конференција под називом ИЗАЗОВИ У ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ ВАСПИТАЧА ДАНАС одржана је 10. маја 2025. у Одсеку васпитачких студија Алексинац Академије васпитачко-медицинских струковних студија, уз три запажена пленарна излагања доц. др Гордане Степић, доц. др Милене Белић и др Живана Милошевића. Овом делу скупа модератор је био др Жељко Младеновић. У четири сесије изложен је двадесет и један реферат.

Крај скупа је обележен дискусијом др Игора Петровића са осталим модераторима: др Марином Гавриловић, др Милошем Насковићем и др Горицом Павловић Рајковић, који су дали један конструктиван закључак целине скупа.

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

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

Редакција

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Гордана Степић
Факултет педагошких наука у Јагодини
Универзитет у Крагујевцу

УДК 373.2.022
159.955-053.4

ЗАИНТЕРЕСОВАНOST ДЕЦЕ ДА ИСТРАЖУЈУ СВЕТ ОКО СЕБЕ КАО ОСНОВА ЗА РАЗВИЈАЊЕ РЕАЛНОГ ПРОГРАМА

Апстракт: Рад се бави улогом заинтересованости деце за истраживање света око себе као основе за развијање реалног програма вртића. Социокултурна перспектива наглашава значај дијалога, слушања и заједничке конструкције знања, указујући да се заинтересованост испољава кроз игру, истраживање и посвећено бављење феноменима који имају смисао за децу. Рад указује да разумевање заинтересованости деце има кључну улогу у доношењу одлука у развијању програма, али да је она често недовољно артикулисана и погрешно сведена на активности. Посебна пажња посвећена је концепту радних теорија деце као начину разумевања заинтересованости и покретача учења, као и посматрању, слушању и документацији као алатима за њихово откривање. Рад анализира стратегије које васпитачи користе за интерпретацију заинтересованости, а посебно се истиче учење кроз преговарање као механизам који омогућава откривање и продубљивање заинтересованости деце. Закључује се да развијање реалног програма заснованог на заинтересованости деце омогућава континуирано истраживање, ко-конструкцију знања и постепену трансформацију свакодневних искустава у научно разумевање.

Кључне речи: заинтересованост деце, реални програм, социокултурни приступ, радне теорије деце

Увод

Истраживања у области раног учења указују да деца предшколског узраста активно конструишу знања кроз истраживање окружења, при чему се њихово учење може описати као процес сличан научном истраживању (Gopnik, 2012; Worth & Grollman, 2003). Према становишту А. Гопник (Gopnik, 2012), деца функционишу као „мали научници“ који постављају хипотезе, експериментишу и ревидирају своје теорије на основу искустава и доказа. Ова перспектива наглашава да радозналост и заинтересованост представљају покретаче когнитивног развоја и научног мишљења у раном детињству. Истовремено, социокултурни приступ (Hedges, 2022; Rinaldi, 2011; Rogoff, 2003) истиче значај слушања, дијалога, интеракције и заједничке конструкције знања, указујући да се дечје теорије развијају у контексту односа са другима и са окружењем и да се заинтересованост најчешће испољава кроз игру, истраживачко понашање и посвећено бављење оним шта је деци смислено. Заинтересованост омогућава деци да

активно истражују свет око себе, тестирају сопствене теорије и развијају иницијалне научне концепте, при чему социјална интеракција и доступност материјала, средстава и играчака имају кључну улогу у одржавању заинтересованости (Siry & Lang, 2010). Социокултурне перспективе имају потенцијал да понуде убедљиво, повезано и детаљније разумевање заинтересованости у различитим контекстима при чему се ови начини тумачења заинтересованости поклапају са ставовима о деци као компетентним учесницима који имају могућност одлучивања (Dahlberg, Moss, & Pence, 2013; Rinaldi, 2011).

Како разумемо заинтересованост деце

Постоји више разлога зашто је разумевање заинтересованости деце важно. Најрелевантнији је тај што многи програми предшколског васпитања и образовања укључују заинтересованост деце као један од кључних основа за доношење одлука у развијању програма, а начин на који се заинтересованост деце разуме и тумачи има директни утицај на врсте учења у која су деца укључена током васпитно-образовног процеса (Buzzelli, 2020). Међутим, иако заинтересованост деце треба да буде кључна за развој програма, она се узима здраво за готово, није довољно истражена и недовољно је артикулисана, што имплицира да несхватање дубине и значаја заинтересованости деце може потенцијално угушити истраживање, учење и стварање значења код деце, у вези са светом који их окружује (Hedges, 2022).

Намерно избегавајући реч „активности“, ауторка дефинише заинтересованост деце као „спонтану, самомотивисану игру, дискусије, испитивање и/или истраживања деце која произилазе из њихових друштвених и културних искустава“ и објашњава: „под спонтаним мислим на природан и неограничен начин на који се деца играју када могу да праве изборе, а одрасли не усмеравају њихово време; самомотивисано обухвата енергију, амбицију, агенцију, машту, креативност и динамику повезану са игром заснованом на интересовањима; укључила сам дискусију и испитивање и/или истраживања како бих указала на вишеструке и мултимодалне начине на које деца предшколског узраста могу изразити и истраживати своја интересовања; фраза „која произилазе из њихових друштвених и културних искустава“ указује на социокултурне теоријске темеље истакнуте у мом истраживању који објашњавају заинтересованост деце“ (Hedges, 2022: 46).

Како до разумевања заинтересованости деце

Често чујемо оваква или слична запажања: *Зоран ужива да се игра коцкама; Маја се често облачи као принцеза; Драган зна све о диносаурусима; Мирко воли да прави фарму.* Поред тога, деца често одраслима постављају питања о активностима и темама, или рутинама и догађајима. Међутим, активности и теме саме по себи могу бити важне, али потенцијално површне и ограничавајуће за разумевање стварне заинтересованости деце. Фокус на активностима подстиче површне приступе и одговоре у ономе што се деци нуди у васпитању и образовању у раном детињству. Да бисмо открили њихову заинтересованост морамо обратити пажњу на то које занимљивости, сврхе, садржај и значења стоје иза онога у чему бирају да учествују и истражују у вртићу, у својим породицама и заједницама (Hedges, 2022).

Дубље тумачење заинтересованости деце инспирисано је социокултурним теоријским концептима, између осталог, радним теоријама деце (Hedges, 2021). Дечје радне теорије представљају дечје начине сазнања и учења, и њихове жеље да комуницирају, доприносе и делују на своје светове на начине који побољшавају њихово учешће, припадност, добробит и истраживање (Hedges & Cooper, 2014). К. Риналди (Rinaldi, 2011: 64) сугерише да су радне теорије „изузетно важне и моћне у откривању начина на које деца размишљају, преиспитују и тумаче стварност и своје односе са стварношћу и са нама“. Истраживачка оријентација програма предшколског васпитања и образовања укључује децу која формулишу и тестирају сопствене теорије које произилазе из њихових интересовања и истраживања (Wells, 1999) из чега произилази да су радне теорије начин да се заинтересованост деце позиционира као покретач и нит која прожима развијање програма.

Да бисмо разумели радне теорије деца сугерише се коришћење одговарајућих метода и разматрање документације при чему, „ниједан тест, ниједан распоред посматрања, ниједна контролна листа, неће адекватно открити богатство дечјих умова и срца“ (Clough, & Nutbrown, 2019: 4). Истиче се да се теорије деце откривају и развијају кроз пажљиво слушање, истраживање и заједничко тумачење, где је документација средство за тумачење и продубљивање, а не само бележење (Hedges, 2021; Rinaldi, 2011). Предлажу се следеће стратегије: сумирање дечјих идеја и размишљања како би се оне учиниле видљивим; именовање идеја и радњи у покушају да се развије заједничко разумевање; не прекидање дечјег истраживања; коришћење чекања; нуђење ресурса и материјала за

олакшавање истраживања; нуђење предметног знања и доказа који подржавају нове или другачије везе или закључке; постављање промишљених и отворених питања како би се покушала разумети дечја перспектива пре него што се поставе питања за проширење или преиспитивање идеја; третирање питања деце као нечега што не захтева увек „одговор“ - уместо тога, коришћење прилика за развој дечјих истраживачких вештина и показивање деци различитих начина прикупљања информација; васпитачи моделирају истраживачке вештине и демонстрирају сопствено чуђење, размишљање и промену резоновања и решавања проблема док развијају и процењују знање (Hedges, 2022).

Дакле, разумевање дечјих теорија повезано је са педагогијом слушања која значи: слушање мисли - идеја и теорија, питања и одговора деце и одраслих; озбиљно и са поштовањем третирати мисли; борити се да се из онога што је речено извуче смисао, без унапред створених идеја о томе шта је исправно или прикладно (Rinaldi, 2011).

Како развијати реални програм на основу заинтересованости деце

У социокултурној перспективи учење кроз преговарање (engl. negotiated learning) представља процес кроз који се заинтересованост деце открива и подржава у дијалогу и заједничком истраживању (Forman & Fyfe, 2011). Кроз преговарање идеја, деца износе сопствене теорије, постављају питања и реагују на перспективе других, што омогућава васпитачу да препозна њихову заинтересованост и потенцијалне правце истраживања (Littleton & Mercer, 2013). У том контексту, учење кроз преговарање може да функционише као алат развијања реалног програма који омогућава откривање и продубљивање заинтересованости деце.

Три компоненте дефинишу учење кроз преговарање: дизајн, документација и дискурс (Forman & Fyfe, 2011). Дизајн се односи на било коју активност у којој дизајнер (дете или одрасла особа) бележи план или планирано решење, документација се односи на било који запис о учинку који садржи довољно детаља да помогне другима да разумеју забележено понашање (Forman & Fyfe, 2011), док је дискурс анализа комуникације, металингвистички процес у коме се значење доводи у питање у име раста и разумевања (Gee, 1990). Дизајн и документација служе да фокусирају, одрже и побољшају дискурс током учења кроз преговарање. Следећи пример показује како то изгледа у пракси (Forman & Fyfe, 2011):

Четворо деце црта своје планове за град на Месецу, укључујући зграде и возила (дизајн). Затим користе своје цртеже да објасне своју идеју вршњацима који су

их замолили да им разјасне (дизајн утиче на дискурс). Васпитачи користе аудио снимак ових објашњења да би проучили радне теорије које деца имају о томе како ствари функционишу на Месецу (дискурс деце је документован). Даље, користећи аудио снимак деце разговора, васпитачи разговарају о томе које коментаре да транскрибују и како да објасне ову активност на процесном панелу (дискурс наставника утиче на документацију).

Описани пример показује да дизајн, дискурс и документација функционишу као међусобно реципрочни механизми откривања и подржавања заинтересованости деце. Дизајн омогућава визуелизацију радних теорија, док дискурс кроз објашњавање и преговарање значења омогућава њихово продубљивање и ко-конструкцију знања. Документација чини заинтересованост видљивом и омогућава њену интерпретацију, што даље омогућава континуитет истраживања.

Када васпитачи настоје да открију деце веровања, претпоставке или теорије о начину на који свет функционише, њихово проучавање треба да иде даље од пуког идентификовања деце интересовања. Њихова анализа треба да открије разлоге који стоје иза деце заинтересованости – не само оно што је познато, већ који парадокс или радозналост покреће њихово интересовање као тему (Forman & Hall, 2005). Да бисмо утврдили стварну заинтересованост деце у различитим облицима њеног испољавања (игри, дискусији, испитивању и/или истраживању) важно је разумети сопствене намере и очекивања (Шта желим да дете/деца раде?); акције деце (Шта дете/деца стварно раде?) и значења које те акције имају за децу (Које радне теорије дете/деца испољавају?). То нам илуструје следећи пример (Forman & Fyfe, 2011):

Група деце била је заинтересована за огромне сунцокрете испред прозора, била су запањена што цвет садржи толико семенки (уочено интересовање деце). Васпитачица је сматрала да би овај цвет требало некако да се сачува у деце сећању, па је предложила да деца направе свој приказ овог цвета користећи папир и бојице (шта васпитачица жели да деца раде). Цртежи су били прелепо урађени, са великом пажњом посвећеном појединачним семенкама у центру огромног цвета. Размисливши мало боље, закључила је да је ова активност цртања цветова превише ограничена (преиспитивање). Питали смо децу зашто су била задивљена семеном у цвету. Рекли су нам да се сећају семена које су посејали у земљу пре 6 недеља и да сада цвет има семе у цвету које изгледа баш као оно које су посејали (разумевање заинтересованости деце). Зато смо их замолили да нацртају оно шта мисле да су кораци који се одвијају унутар сунцокрета да би се произвело семе (шта васпитачица жели да деца раде). Деца нису толико обраћала пажњу на графички реализам својих цртежа, већ су постала више

заинтересована за изношење својих идеја о процесима који доводе до настанка семена у глави цвета (значење за дете).

Кроз ове цртеже раста семена, васпитачица је пружи́ла много више прилика да подржи заинтересованост деце и омогући представљање и разумевање њихових радних теорије него што је то било могуће са цртежима самог сунцокрета.

Пример показује деловање три кључне компоненте учења кроз преговарање: први дизајн (цртеж цвета) остаје на нивоу репрезентације, док други дизајн (приказ процеса настанка семена) постаје средство мишљења; дискурс је омогућио артикулацију и преговарање значења, а документација створила услове за рефлексiju и континуитет. Можемо да закључимо да заинтересованост деце постаје генератор реалног програма тек онда када се интерпретира као радно теоретисање, када се слуша у дијалогу и када се структурира кроз дизајн, документацију и дискурс. Без ових механизма, заинтересованост би остала сведена на тематску активност, а не на основу за продубљено истраживање.

Закључак

Најважнији циљ васпитно-образовног рада, дакле, није нужно усмеравање учења ка развоју тачног концептуалног знања или креирање акција које произилазе из тренутних и површних схватања заинтересованости деце. Циљ је поштовати заинтересованост и упитаност деце и укључити се у њихово теоретисање са њима кроз неговање истраживања и коришћење концептуалног језика са којим ће се поново сусрести у будућности. На овај начин, деца граде знање релевантно за њихову заинтересованост на основу којег могу деловати. Циклични процеси посматрања, слушања, учешћа, истраживања и стварања значења мотивишу и омогућавају деци да наставе своју заинтересованост и истраживање. Деца постепено трансформишу своја разумевања заједно са одраслима и вршњацима и на тај начин ће, вероватно, активно реконтекстуализовати своје свакодневно знање ка научном знању кроз механизам радних теорија (Hedges, 2012).

Литература

- Buzzelli, C. (2020). *Interests and early childhood curriculum*. Routledge.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2019). Exploring the place of arts-based approaches in early childhood education research. *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 197–210.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Routledge.
- Forman, G., & Hall, E. (2005). Wondering With Children: The Importance of Observation in Early Education. *Early Childhood Research & Practice*, 7(2).
- Forman, G., & Fyfe, B. (2011). Negotiated learning through design, documentation, and discourse. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed., pp. 247–272). Praeger.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. Routledge.
- Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science*, 337(6102), 1623–1627.
- Hedges, H. (2022). *Children's Interests, Inquiries and Identities. Curriculum, Pedagogy, Learning and Outcomes in the Early Years*. London: Routledge.
- Hedges, H. (2021). Working theories: Current understandings and future directions. *Early Childhood Folio*, 25(1), 32–37. <https://doi.org/10.18296/ecf.0093>
- Hedges, H., & Cooper, M. (2014). Engaging children's working theories. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 35–48.
- Hedges, H. (2012). Teachers' funds of knowledge: A challenge to evidence-based practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (1), 7–24.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Rinaldi, C. (2011). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed., pp. 233–246). Praeger.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Siry, C., & Lang, D. (2010). Creating participatory inquiry environments in early childhood science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(3), 259–285.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Worth, K., & Grollman, S. (2003). *Worms, shadows and whirlpools: Science in the early childhood classroom*. Heinemann.

Gordana Stepić

CHILDREN'S INTEREST IN EXPLORING THE WORLD AROUND THEM AS A
FOUNDATION FOR DEVELOPING A REAL CURRICULUM

Summary

This paper examines the role of children's interest in exploring the world around them as a foundation for developing a real curriculum in early childhood education. A sociocultural perspective emphasizes the importance of dialogue, listening, and the co-construction of knowledge, highlighting that children's interest is expressed through play, inquiry, and sustained engagement with phenomena that are meaningful to them. The paper argues that understanding children's interests plays a crucial role in curriculum decision-making; however, interests are often insufficiently articulated and mistakenly reduced to activities. Particular attention is given to the concept of children's working theories as a way of understanding interest and as a driver of learning, as well as to observation, listening, and documentation as tools for identifying and interpreting them. The paper analyzes strategies used by educators to interpret children's interests, with special emphasis on negotiated learning as a mechanism that enables the recognition and deepening of children's interests. It concludes that developing a real curriculum grounded in children's interests supports continuous inquiry, co-construction of knowledge, and the gradual transformation of everyday experiences into scientific understanding.

Милена Белић

Државни универзитет у Новом Пазару,
Департман за филозофске науке и уметност,
Студијска група за Психологију

УДК 373.2.022

37.091.3

373.2.016

ПСИХОЛОШКИ ИЗАЗОВИ У ОБРАЗОВАЊУ: СУСРЕТ ПСИХОЛОГИЈЕ И ПЕДАГОГИЈЕ У ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ ВАСПИТАЧА

Анстракт: Професија васпитача носи са собом специфичне изазове и тешкоће. То се посебно актуелизује у савременом свету. Пред васпитачима су бројни професионални изазови и намеће се потреба сталног професионалног усавршавања како би се могло адекватно одговорити професионалним задацима. Савремени приступи професионалном развоју све више указују на то да није довољно усмеравати стручно усавршавање само ка техничким аспектима, као што су методика, планирање или евалуација. Да би образовна пракса била заиста ефективна, потребно је истовремено јачати личне, социјалне и емоционалне компетенције васпитача. У том контексту, психолошка знања треба да имају применљиву вредност у свакодневном раду и да буду интегрисана у све аспекте стручног усавршавања, а не да остану само у теоријском или академском домену. Интеграцијом знања из педагогије и психологије повећавају се капацитети васпитача да адекватно одговоре на различите развојне потребе деце, унапређују квалитет васпитно-образовног процеса и граде подстицајно, емпатично и безбедно окружење за учење и боље односе са родитељима и колегама.

Кључне речи: васпитачи, професионални развој, психолошке компетенције.

У савременом образовном контексту васпитачи се налазе на раскршћу различитих захтева – друштвених, институционалних и личних – који обликују њихову професионалну улогу. Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја одређује компетентност васпитача кроз три подручја: 1) непосредни рад са децом; 2) развијање сарадње и заједнице учења; 3) развијање професионалне праксе. Овим документом ефинишу се неопходна знања, умења и вредности у раду са децом и истиче се значај сталног професионалног усавршавања. Узимајући у обзир комплексност професије васпитача и свакодневне изазове са којима се сусреће поставља се питање како васпитач данас може да одговори на комплексне потребе деце – емоционалне, социјалне, когнитивне – и при томе остане стабилан, подржавајући и креативан? Ово питање одсликава суштину професионалног изазова савременог васпитача и тема која захтева

интеграцију два поља – психологије и педагогије – у професионалном развоју оних који обликују прва образовна и животна искуства детета. Образовање данас није само питање методике, програма и наставних средстава. Образовање је дубоко психолошки процес, јер се одиграва у простору људских односа. Васпитачи, као први професионалци у развојном путу детета, налазе се на пресеку различитих очекивања – деце, родитеља, система и друштва. Тиме се појављују бројни психолошки изазови, који захтевају адекватну припрему и континуирану подршку. Професионални развој у овом контексту подразумева више од формалног усавршавања – он укључује континуирану рефлексiju, емоционалну саморегулацију, као и способност адаптације у условима сталних промена. Изазови у раду и професионалном раду су деликатни, а из угла савремене психологије издвојићемо неке.

Рад са све разноврснијом децијом популацијом постаје неминовност и реалност живота у савременом свету који све више постаје мултикултуралан. На то су утицале бројне околности, између осталих повећане миграције, ратови, промене начина живота и вредности. Све је више деце са развојним сметњама и посебним образовним потребама. Психолошки захтеван рад са децом која имају поремећаје понашања, трауме или развојне тешкоће изискује посебне вештине и подршку од стране више инстанци, а она често изостаје. Поштујући вредности икљузивног друштва намеће се *потреба за индивидуализованим приступом* који понекад није једноставно ни лако реализовати у реалним условима рада. *Психолошки захтеви професије* представљају посебну проблематику, посебно узевши у обзир рад са популацијом у најосетљивијем периоду живота. Посебно истичемо тзв. „емоционални рад“ који остаје често невидљив и неплаћен, а тиче се емотивног улагања и стварања комплексних односа са децом и осталим актерима који захтевају посебан ниво емоционалне саморегулације. Васпитачи су често изложени хроничном стресу који може водити у емоционално изгарање (burnout) праћеним исцрпљеношћу, деперсонализацијом и смањеним осећајем постигнућа (Maslach et al.; 2001). Истраживања показују да васпитачи са високим нивоом стреса ређе примењују позитивне образовне стратегије, као што су подржавајућа комуникација, емоционално доступно реаговање и подстицање социјално-прихватљивог понашања код деце (Jennings & Greenberg 2009). *Односи са родитељима* су следећи велики изазов професије, посебно узевши у обзир значај и далекосежност успешне или неуспешне сарадње. Васпитачи се, између осталог, сусрећу са недостатком поверења или претераним мешањем родитеља, одсуством сарадње, различитим родитељских стилова васпитања и недовољно добро

успостављеним границама. То изискује вештине комуникације у изазовним ситуацијама, вештине решавања конфликта и асертивне комуникације. Подједнако сложен изазов васпитачке професије је *сарадња са колегама и тимски рад*. Најчешће тешкоће леже у неразвијености културе тимског рада, конфликтима и разликама у стиловима рада и вредностима. Изазов који можда према општости надвисује остале побројане изазове су *захтеви савременог друштва* у погледу образовне политике, промена наставних планова, очекивања система и дигитализација у раном образовању. Васпитач као *медијатор вредности* има незаменљиву улогу у изградњи дечјих социјалних и моралних вредности у времену брзих промена. Савремено дете расте у дигитализованом, често хаотичном свету у коме су поремећаји пажње, тешкоће у емоционалној регулацији и социјална несигурност све чешћи. У том контексту, васпитач постаје много више од првог педагога – он је сигурна база, емоционални огледало, модератор односа, а често и заштитник. Улога васпитача у развоју емпатије, толеранције, социјалне правде код деце је темељ за изградњу даљих односа у васпитно-образовном контексту.

Одговор на ове изазове не може бити искључиво индивидуалан; он подразумева и системску подршку, креирање простора за рефлексију и дијалог, као и подстицање културе сталног учења и сарадње. У том смислу, психолошка писменост је не луксуз, већ неопходност. „Без разумевања психолошких процеса, педагошка пракса остаје површна“ (Brendtro, Brokenleg & Van Bockern, 2002). Интеграција психолошких знања у систем стручног усавршавања васпитача представља један од најперспективнијих приступа унапређењу квалитета предшколског васпитања и образовања. Савремене концепције професионалног развоја све више препознају да техничко усавршавање (нпр. у области методике, планирања и евалуације) није довољно уколико није праћено унапређењем личних, социјалних и емоционалних капацитета практичара (Darling-Hammond et al., 2017). У том смислу, психолошка знања не треба да остану изолована у домену теорије, већ да постану функционални део стручног усавршавања и свакодневне праксе. Један од кључних начина на који се ова интеграција може остварити јесте кроз *интердисциплинарне програме обуке* у којима психолози, педагози и искусни практичари заједнички осмишљавају садржаје који одговарају реалним изазовима из праксе. Такви програми могу укључивати: психолошке радионице за развој емоционалне регулације, отпорности на стрес, решавање конфликта и управљање групном динамиком; групну и индивидуалну супервизију у којој васпитачи имају подршку да рефлектују личне и професионалне дилеме, уз примену психолошких модела (нпр. когнитивно-бихејвиорална анализа, модели трансакционе анализе);

колегијалне мреже подршке, које укључују размену искустава, заједничко решавање проблема и психолошко оснаживање кроз процес „учења узајамним деловањем“ (Vygotsky, 1978; Wenger, 1998); примену истраживачког приступа у пракси, у коме васпитачи уз менторску подршку идентификују психолошке феномене у свом окружењу (нпр. анксиозност код деце при раздвајању, ефекти похвале на мотивацију) и систематски прате промене. Поред тога, неопходно је да институционални систем подржи ову интеграцију кроз: признавање психолошког аспекта стручности у системима лиценцирања и евалуације васпитача; подстицање интерсекторске сарадње између предшколских установа, психолошких служби, факултета и истраживачких центара; финансијско и логистичко омогућавање континуиране едукације, укључујући психолошке обуке, онлајн платформе и професионалне заједнице учења.

Интеграција психологије у стручно усавршавање васпитача не подразумева само додавање нових садржаја у већ постојеће програме, већ промену парадигме: од професионалца који усваја спољашња знања, *ка практичару који оснажује свој унутрашњи свет и његову повезаност са окружењем*. Такав развој има далекосежне ефекте – не само на благостање васпитача, већ и на развој деце и квалитет васпитно-образовног процеса у целини (Cumming, 2017). Сусрет психологије и педагогије, дакле, не подразумева само примену психолошких теорија у педагошкој пракси, већ и дубинско разумевање улоге васпитача као особе која учи, расте и развија се у интеракцији са другима. Савремени модели стручног усавршавања све више акценат стављају на интегративни приступ који обухвата когнитивни, емоционални и социјални развој васпитача (Korthagen, 2010). Професионално усавршавање васпитача све више се дефинише као процес континуираног личног и професионалног развоја који надилази формално образовање и укључује доживотно учење, самоосвешћивање и развој професионалног идентитета. У том контексту, психолошка знања играју кључну улогу у обликовању капацитета васпитача за саморефлексију, емпатију, адаптацију и ефикасну комуникацију – што су све елементи од суштинског значаја за рад у савременом васпитно-образовном окружењу. Психолошка знања доприносе овом процесу кроз развој емоционалне интелигенције што директно помаже васпитачима да препознају, изразе и регулишу емоције, како сопствене тако и дечје, представља темељ емоционалне климе у васпитној групи. Програми који унапређују емоционалну интелигенцију васпитача повезани су са смањењем стреса, бољим односима са децом и већом професионалном испуњеношћу (Brackett et al., 2010). Психолошке интервенције у оквиру професионалног усавршавања могу помоћи васпитачима да развију свест о сопственим

когнитивним скриптама, предрасудама и понављајућим обрасцима који утичу на њихово понашање у васпитном процесу. Како истичу Day и Gu (2007), развој рефлексивне праксе јесте основ за дугорочну мотивацију и отпорност у професији. То може побољшати начин комуникације, умањити предрасуде и стереотипе и унапредити односе. Кроз психолошку обуку, васпитачи стижу дубље разумевање типичних и атипичних образаца развоја, што им омогућава прилагођавање приступа различитим потребама деце, укључујући и децу са развојним тешкоћама или специфичностима у понашању (Santrock, 2018). Психолошке технике активног слушања, ненасилне комуникације и посредовања (медијације) у конфликту представљају важне алате за рад у установама у којима је комуникација са родитељима, колегама и децом комплексна и често емоционално обојена. Психологија учења пружа увид у механизме унутрашње мотивације, самодисциплине и социјалног учења који васпитачима омогућавају да обликују средину која подстиче аутономију, сарадњу и развој самопоуздања код деце (Deci & Ryan, 2000).

Закључак

На крају, важно је препознати да је професионални развој васпитача нераскидиво повезан са њиховим психолошким благостањем и могућношћу да одрже ментално здравље у захтевном радном окружењу. Интеграција психолошких знања у професионални развој васпитача представља кључни предуслов за унапређење квалитета предшколског васпитања и образовања. Савремени изазови у пракси захтевају интердисциплинарни приступ који обухвата когнитивне, емоционалне и социјалне компетенције. Системска подршка, рефлексивна пракса и континуирана едукација представљају основу за оснаживање васпитача и изградњу отпорности у професији.

Литература

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2010). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (2002). *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future* (Rev. ed.). Solution Tree Press.
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>

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

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Santrock, J. W. (2018). *Child development* (15th ed.). McGraw-Hill Education.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Milena Belić

PSYCHOLOGICAL CHALLENGES IN EDUCATION: THE MEETING OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Summary

Profession of early childhood educators carries with it specific challenges and difficulties, which have become particularly pronounced in the modern world. Educators face numerous professional challenges, highlighting the need for continuous professional development to adequately respond to the demands of their role. Contemporary approaches to professional growth increasingly emphasize that it is not sufficient to focus training solely on technical aspects such as methodology, planning, or evaluation. For educational practice to be truly effective, it is essential to simultaneously strengthen the personal, social, and emotional competencies of educators. In this context, psychological knowledge should have practical value in daily work and be integrated into all aspects of professional development, rather than remaining confined to theoretical or academic domains. By integrating knowledge from both pedagogy and psychology, educators can enhance their capacity to meet the diverse developmental needs of children, improve the quality of the educational process, and build a stimulating, empathetic, and safe learning environment, as well as better relationships with parents and colleagues.

Живан Милошевић

УДК 376-056.26/36-053.4

Академија струковних студија Шабац

Одсек за васпитаче и медицинске сестре васпитаче

ЕЛЕМЕНТИ БАСКИН ИГРЕ КАО НОВА МОГУЋНОСТ У ФИЗИЧКОЈ АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ УЗРАСТА

Сажетак: Инклузија представља један од основних принципа савременог васпитно-образовног система. У оквиру предшколских и основношколских установа посебан значај придаје се примени адаптивних инклузивних спортских активности. Један од иновативних модела спорта за све – Баскин, који је настао у Италији и своје основне постулате црпи из традиционалне кошарке, показује потенцијал да, уз значајније адаптације, буде примењен и код деце претпубертетског узраста. Циљ рада је да укаже на педагошке и моторичке потенцијале примене Баскина као инклузивне игре код деце. У овом раду примењена је метода теоријске анализе, уз закључак да ова активност има потенцијал за примену у васпитно-образовним установама са циљем развоја моторичких, али и социјалних компетенција деце.

Кључне речи: предшколски узраст, адаптивне спортске активности.

Увод

Неретко у образовном контексту, физичко васпитање и даље одражава меритократске и ка исходу оријентисане принципе, који су у супротности са идеалима инклузије промовисаним на институционалном и педагошком нивоу. Такав контекст додатно наглашава потребу осмишљавања и примене заиста инклузивних и иновативних пракси (Taddei et al., 2022). Деца из рањивих или неповољних средина суочавају се са трајним препрекама за учешће, које произилазе из ширих неједнакости повезаних са њиховим социоекономским статусом, инвалидитетом, односно приступом подржавајућем окружењу (Ulset et al., 2025). Пружање могућности детету да активно учествује у учењу, без обзира на дијагнозу, подстиче смислено учење и социо-емоционални развој, који представља основу за будуће учење и социјалну инклузију (Tigere et al., 2025).

Бенефити раног укључивања у програмске спортске активности са елементима кошарке већ од предшколског узраста снажно су документовани, како са моторичког, тако и са социјализацијског аспекта (Candra et al., 2023; Ren et al., 2025; Fang et al., 2021; Mitova et al., 2022; González-Devesa et al., 2025; Fotrousi et al., 2012). Међутим, мањи број

истраживачких студија бавио се овом тематиком код деце са различитим облицима инвалидитета. Иако претходне студије указују на позитивне ефекте мини-кошарка код деце са интелектуалним инвалидитетом и развојним поремећајима координације (Zolghadr et al., 2024), већином су фокусиране ефективности интервенција код деце са аутизмом (Cai et al., 2020; Levante et al., 2024; Jafari et al., 2026; Aydemir et al., 2025), што је оправдано узимајући у обзир значај ране интервенције код овог развојног поремећаја. Студије које циљају рано детињство и даље су ограничене, што резултира недовољном подршком у овом кључном развојном периоду (Soykan et al., 2025).

Циљ овог рада је да укаже на потенцијале примене инклузивних спортских програма већ од најранијих узраста и истакне елементе Баскин игре као потенцијалне кинезиолошке операторе који могу позитивно утицати не само на моторички простор, већ и носити низ социјалних бенефита.

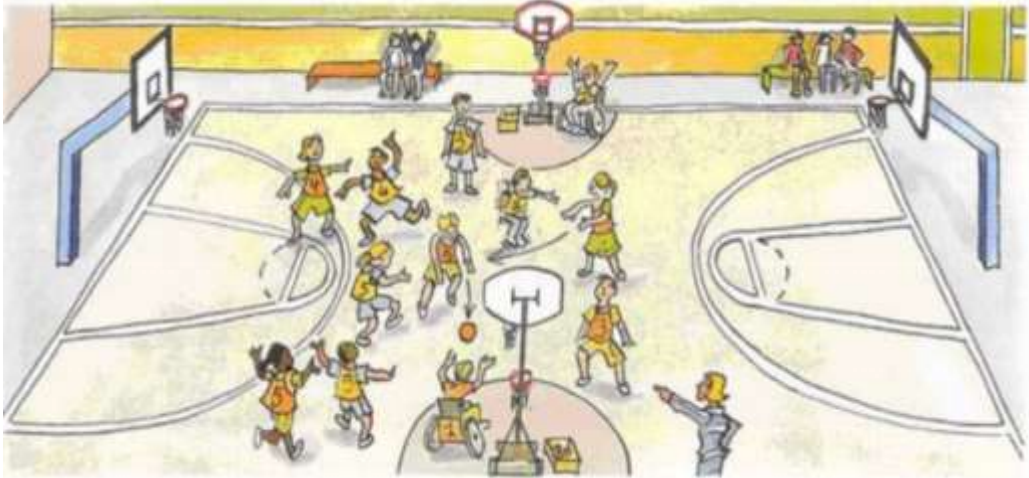
Инклузивна игра Баскин

Сам настанак Баскин игре везује се за школску средину италијанског града Кремоне, као плод сарадње професора физичког васпитања Фауста Капелинија и родитеља детета са инвалидитетом, инжињера Антонија Бодинија. Италија, као колевка ове инклузивне игре, већ бележи моделе интеграције Баскина у предшколским установама током 2024. године кроз пројектне активности и инклузивне игре са једноставнијим правилима већ од предшколских група.

Конципирана на моделу универзалног дизајна за учење, са основним постулатима емпатије, правичности и демократије, ова инклузивна игра у школском систему подстиче тоталну инклузију са основном идејом да буде активност која се прилагођава учесницима, а не обратно (Regolamento della scuola media di 1° e 2° grado, n.d.). Баскин играју заједно особе са и без инвалидитета на терену стандардних кошаркашких димензија уз додатак два бочна коша (Слика 1), који су оивчени бочним секторима у којима су смештени играчи са инвалидитетом, тзв. пивот играчи (Milošević, 2023).

Уважавање различитости, развој емпатије кроз турске улоге, личност и потребе детета у централном фокусу креирања и модификовања активности која омогућава стварно учешће, а не декларативну инклузију, дају велики потенцијал овој игри да се имплементира већ од предшколског узраста. Пружити сваком детету шансу да се осети као стварни протагониста игре једна је од идеја Баскина.

Постојање диференцираног модела Баскин игре за школске системе и за одрасле, особе старије од 14 године, указује на знатно флексибилнија



Слика 1. Изглед терена за Баскин (<https://internationalbaskin.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/baskins-presentation-en-compressed.pdf>)

правила у школским окружењима. Међутим, примена ове игре у предшколским установама захтевала би креирање развојног модела уз додатна прилагођавања и флексибилан приступ према ригорозним правилима и ограничењима у броју шутева на кош. Уз то, неопходно је адаптирати величину самог терена и смањити висине традиционалних кошјева, прилагођавајући их узрасним карактеристикама деце. Линеје око рестриктивног простора требало би уклонити или задржати само неопходне у контексту још једноставнијег модела функционисања, такође и редуковања броја играчких улога са пет на потенцијалних три.

Флексибилност ове игре у погледу модификације правила, улога и индивидуализованог приступа омогућава равноправно учешће свих, фокусирајући се на то шта дете може, а не шта не може урадити, односно на његове преостале способности. Осећај припадности групи, унапређење комуникационих вештина, емпатије према деци са инвалидитетом и међусобна подршка међу децом могући су ако се игра нагласи као средство учења, а не искључивог постизања такмичарског резултата. Ипак, не треба у потпуности занемарити ни такмичарску компоненту игре, уз редефинисање победе као превазилажења сопствених граница, а не само тријумфа над другима.

Закључак

Наведено указује на потенцијал да се инклузивна игра Баскин интегрише у предшколско васпитање као пример добре праксе који функционише на територији Италије. Имајући у виду један од основних принципа савременог предшколског васпитања, а то јесте инклузија и равноправно учешће свих, инклузивна игра Баскин показује потенцијал да буде реализована као пројектна активност, али узимајући у обзир комплексност правила, са додатним модификацијама и релаксираношћу, и са фокусом на кооперативност, усвајање фундаменталних кошаркашких вештина и подстицање холистичког развоја личности сваког детета. Наредне истраживачке студије требало би да обухвате и интервјуе са васпитачима, родитељима и децом ради дубљег разумевања искустава учесника и идентификовања фактора који утичу на успешност имплементације програма у реалним условима вртића. Интересантно поље истраживања била би компарација спортских програма реализованих у инклузивном и неинклузивном окружењу, као и испитивање ефективности примене основа Баскин игре у односу на друге облике физичке активности, како би се утврдиле његове специфичне предности у развоју моторичких способности и социјалних компетенција.

Литература

- Aydemir, U., Töman, U., & Yarımkaya, E. (2025). A cooperative physical activity intervention to improve physical activity level and social skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Research in Sports Science*, 15, 0034. <https://doi.org/10.5152/rss.2025.25034>
- Cai, K. L., Wang, J. G., Liu, Z. M., Zhu, L. N., Xiong, X., Klich, S., ... & Chen, A. G. (2020). Mini-basketball training program improves physical fitness and social communication in preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Human Kinetics*, 73, 267. <https://doi.org/10.2478/hukin-2020-0007>
- Candra, O., Zulraflı, Z., Prasetyo, T., & Gustiranda, G. (2023). Basketball games and early childhood motoric development: systematic literature review. *International Journal of Humanities Education and Social Sciences (IJHES)*, 2(6), 2141-2154.
- Fang, R., Luo, D., Yan, C., Yousafzai, S. U. K., & Zhao, X. (2021). Review of the influence of different sports activities on preschooler's physical fitness. *Discobolul – Physical Education, Sport and Kinetotherapy Journal*, 60, 600–612. <https://doi.org/10.35189/dpeskj.2021.60.s7>
- Fotrousi, F., Bagherly, J., & Ghasemi, A. (2012). The compensatory impact of mini-basketball skills on the progress of fundamental movements in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5206-5210. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.410>
- González-Devesa, D., Zhou, R., Rico-González, M., & Gómez-Carmona, C. D. (2025). Mini-Basketball for Preschool and School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: A

Systematic Review of Randomized Controlled Trials. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 13(22), 2861-2861. <https://doi.org/10.3390/healthcare13222861>

Jafari, A., Shahbazi, S., & Jafari, H. (2026). Comparative effects of karate and basketball interventions on social communication and physical fitness in preschool children with autism spectrum disorder. *Research in Autism*, 129, 202746. <https://doi.org/10.1016/j.reia.2025.202746>

Levante, A., Martis, C., Antonioli, G., Dima, M., Duma, L., Perrone, M., & Lecciso, F. (2024). A protocol for basketball as inclusive sport to boost motor and social skills in autistic preschoolers. *Disabilities*, 4(4), 955-971. <https://doi.org/10.3390/disabilities4040059>

Milošević, Ž. N. (2023). Baskin as a new possibility in adaptive physical exercise. *Fizička Kultura*, 77(2), 125-133. <https://doi.org/10.5937/fk77-51778>

Mitova, O., Griban, G. P., Oleniev, D., Yakovenko, A., Onyshchenko, V., Mozolev, O., ... & Hres, M. (2022). The Impact of Mini-Basketball Training Sessions on the 6-7-Year-Old Boys' Physical Fitness and Physical Development. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, (10 (5)), 754-767. <https://doi.org/10.13189/saj.2022.100416>

Ren, F., Zhao, X., Qu, S., & Song, W. (2025). Effects of different types of structured physical activity courses on gross motor development in preschool children: a 12-week comparative intervention study. *BMC Public Health*. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-25727-0>

Soykan, Ö., Başkonuş, T., Çiriş, V., & Akdal, D. (2025). The Effectiveness of Adapted Physical Activity in the Development of Motor Skills in Children Aged 3 to 6 Years With Autism Spectrum Disorder. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 16(3), <https://doi.org/10.54141/psbd.1661623>

Taddei, L., Candussi, M., Grion, L., & Bianchi, L. (2025). Inclusive Sport in School Settings: Learning from the Baskin Experience. *Community Notebook. People, Education and Welfare in the Society 5.0*, (3), 195-222.

Tığere, I., Bethere, D., Jurs, P., & Ljubkina, V. (2025). Developing inclusive preschool education for children with autism applying universal learning design strategy. *Education Sciences*, 15(6), 638. <https://doi.org/10.3390/educsci15060638>

Ulset, V. S., Oppici, L., Hamre, K., Rudd, J. R., Stornæs, A. V., Haraldsen, H. M., & Säfvenbom, R. (2025). Inclusion in Motion: Promoting equitable physical activity and health in childhood and adolescence. *Children*, 12(7), 942. <https://doi.org/10.3390/children12070942>

Yang, S., Liu, Z., Xiong, X., Cai, K., Zhu, L., Dong, X., ... & Chen, A. (2021). Effects of mini-basketball training program on social communication impairment and executive control network in preschool children with autism spectrum disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5132. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105132>

Интернет извори:

Regolamento della scuola media di 1° e 2° grado. (n.d.). *IRP CDN-Website*. Retrieved March 17, 2026, from <https://irp.cdn-website.com/dbb225e6/files/uploaded/regolamento-scuola.pdf>

International Baskin. (2018). *Baskin presentation* [PDF]. Retrieved March 18, 2026, from <https://internationalbaskin.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/baskins-presentation-en-compressed.pdf>

Živan Milošević

**ELEMENTS OF BASKIN AS A NEW OPPORTUNITY FOR PHYSICAL ACTIVITY IN
YOUNG CHILDREN**

Summary

Inclusion represents one of the fundamental principles of the contemporary educational system. In preschool and primary school settings, particular importance is given to the implementation of adaptive and inclusive sports activities. One of the innovative models of “sport for all” – Baskin, which originated in Italy and draws its core principles from traditional basketball – shows the potential to be applied, with significant adaptations, to prepubertal children. The aim of this study is to highlight the pedagogical and motor potential of Baskin as an inclusive game for children. The theoretical analysis method was applied in this work, leading to the conclusion that this activity has potential for implementation in educational settings with the goal of developing both motor and social competencies in children.

1.

Александра Милошевић

УДК 373.2.011.3-051

Академија васпитачко-медицинских струковних студија, 376.1-056.26/.36-053.4

Одсек васпитачких студија Алексинац

Соња Величковић

Академија струковних студија Јужна Србија,

Одсек Висока школа за Бујановац

КОМПЕТЕНТНОСТ ВАСПИТАЧА ЗА РАД СА ДЕЦОМ КОЈОЈ ЈЕ ПОТРЕБНА ДОДАТНА ПОДРШКА

Апстракт: Инклузивно предшколско васпитање и образовање заснива се на принципима једнаких могућности, социјалне правде и поштовања права детета. У Републици Србији право на додатну образовну подршку нормирано је кроз Закон о основама система образовања и васпитања (2017), којим се прописује обавеза установе да обезбеди подршку детету у складу са његовим развојним и образовним потребама. Основе инклузивне праксе у предшколском систему додатно су дефинисане Правилником о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета (2018), који наглашава важност индивидуализованог приступа, рефлексивне праксе и партнерских односа са породицом. Компетенције васпитача (Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, 2018) представљају кључни фактор у остваривању ових циљева, јер директно утичу на квалитет подршке деци којој је потребна додатна образовна подршка. Циљ рада је да укаже на важност изучавања инклузивне праксе у циљу стицања потребних компетенција како на иницијалним студијама за будуће васпитаче, тако и континуираним стручним усавршавањем васпитача током рада са децом којој је потребна додатна подршка.

Кључне речи: инклузија, компетенције, васпитач, деца којој је потребна додатна подршка.

Инклузивно образовање представља кључну реформу у образовним системима широм света. Према смерницама UNESCOа (2023) и UNICEFa, инклузија не значи само физичко укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне образовне институције, већ трансформацију образовног система у циљу омогућавања једнаких могућности за учење и развој све деце. У Републици Србији, инклузивно образовање регулисано је Законом о основама система образовања и васпитања (2017), који даје право свој деци, без обзира на њихове специфичне потребе, да се образују у редовним установама.

Квалитетно предшколско васпитање и образовање има значајну улогу у богаћењу раног искуства деце кроз пружање прилика за истраживање и сазнавање уз стимулисање целовитог развоја детета, као и кроз отварање могућности за укључивање у ширу заједницу (Клеменовић, 2009). Професионалне компетенције запослених у установама које реализују програме предшколског васпитања и образовања се све чешће препознају као кључан фактор обезбеђивања квалитета васпитно-образовне праксе и подршке развоју и сазнавању деце током раног и предшколског узраста.

Компетенције васпитача подразумевају интегрисани скуп знања, вештина, ставова и вредности које омогућавају квалитетно планирање, реализацију и евалуацију васпитно-образовног рада (Ивић, Пешикан и Антић, 2001). Оне су дефинисане кроз Стандарде компетенција за професију васпитача (2018), који обухватају професионалне, педагошке, комуникационе и развојне аспекте рада.

Комплексност васпитачког позива огледа се и кроз комплексност компетенција неопходних за свакодневну рад васпитача генерално а нарочито у односу на рад са децом којој је потребна додатна подршка. *Компетенције за инклузивну праксу* подразумевају познавање принципа инклузивног образовања, потом препознавање потреба деце којој је потребна додатна подршка (развојне тешкоће, сметње у стицању знања и искуства, социо-економска депривација, језичке баријере и др.), креирање подстицајног и безбедног окружења, као и развијање културе прихватања различитости у групи. У основи ових компетенција налазе се *педагошко-дидактичке компетенције* васпитача које подразумевају разумевање индивидуалних разлика међу децом, планирање диференцираних активности, прилагођавање метода рада (индивидуализације и диференцијације), израду и примену индивидуалног образовног плана (ИОП) уз континуирано праћење и вредновање напредовања детета. Сем наведених, компетентан васпитач треба да поседује и *социо-емоционалне компетенције* (емпатију и сензибилност за потребе детета, стрпљење и емоционалну стабилност, развијене комуникацијске вештине, да пружа подршку развоју самопоуздања и социјаних вештина код детета), *компетенције за тимски рад и сарадњу* (сарадња са стручним сарадницима у предшколској установи, партнерски однос са родитељима и старатељима, да учествује у раду тима за инклузивно образовање, да размењује искуства и сазнања са колегама). *Професионално-развојне компетенције* васпитача подразумевају континуирано стручно усавршавање, саморефлексију и евалуацију сопствене праксе, праћење савремених истраживања и метода рада (Правилник о основама програма предшколског васпитања и

образовања – Године узлета, 2018), док *организационе и адаптивне компетенције* подразумевају флексибилност у планирању и реализацији активности, управљање групом у хетерогеном окружењу, као и прилагођавање простора, материјала и времена потребама детета. Комплексност наведених компетенција васпитача указује да ставови, знања и професионалне вештине васпитача значајно утичу на квалитет инклузивног окружења (Вујачић, Лазаревић и Ђевић, 2015) а да професионалне компетенције нису статичне већ се развијају кроз искуство, едукацију и саморефлексију (Ивић, Пешикан и Антић, 2001).

Рад са децом којој је потребна додатна подршка захтева проширене и продубљене компетенције, посебно у области индивидуализације, тимског рада и рефлексивне праксе. Дискурс компетенција дефинисан је у контексту ставова, вредности и вештина васпитача да реализује васпитно-образовни рад, а сем тога, у великој мери и обликован теоријским знањима које васпитачи стичу у оквиру свог иницијалног образовања и различитих видова стручног усавршавања (Павловић Бренеселовић, 2013). Имплементација инклузивног приступа у васпитању и образовању на раном узрасту, која подразумева укључивање деце са различитим ризичним искуствима развоја у редован васпитно-образовни процес, пред васпитаче је ставила захтев за већим ангажовањем у доменима стимулације и праћења развоја деце, али пре свега индивидуализације рада и приступа како би се деци пружило јединствено искуство сазнавања и истраживања темељено на његовим снагама и интересовањима. Како би одговорио на постављене захтеве, васпитач би требало да буде компетентан професионалац, довољно осетљив на потребе, искуства и интересовања сваког појединачног детета и отворен за целоживотно учење.

Бројни аутори говоре о различитим подручјима рада васпитача и дају различите поделе компетенција за инклузивну праксу. Олсон (Olson, 1994), рецимо, наводи четири подручја која одређују квалитет рада будућег васпитача у инклузивном окружењу: знања о развојним карактеристикама деце и теоријама учења; знања и вештине у вези са планирањем курикулума и креирањем подстицајне средине за учење; знања и вештине у вези са посматрањем и праћењем деце и вештине квалитетне комуникације. Крамер (Kramer, 1994, према: Марковић, 2014) сматра да би добар васпитач требало да поседује спремност на континуирано учење и истраживање, развијену потребу за личним и професионалним напредовањем, развијену осетљивост за слушање и посматрање деце, праћење процеса учења, осетљивост за контекст и флексибилност. Ђерманов и сарадници (Ђерманов, Ђукић, Косановић и Солдатовић, 2013) издвајају спремност на лични професионални развој као једну од кључних компетенција васпитача

за рад у инклузивном окружењу. Слуњски и сарадници (Slunjski, Šagud & Branša-Žganec, 2006) говоре о следећим димензијама компетенција васпитача: успешност осмишљавања квалитетног просторно-материјалног окружења, успостављање флексибилне организације времена у предшколској установи, квалитетна комуникација и сараднички односи са децом и сарадницима и способност преиспитивања и освешћивања властитих вредности и ставова. Налази истраживања Гутвајна (2014) показују да кључне професионалне компетенције за рад у инклузивним условима из перспективе васпитача представљају: знање о специфичним потребама и способностима деце са сметњама у развоју, разумевање детета и подржавајући став, вештине ефикасног решавања проблема у васпитно-образовном раду, комуникацијске вештине, познавање и прихватање начела тимског рада и флексибилност, односно способност да се лако адаптирају на променљиве околности.

Истраживања о ставовима васпитача према инклузији показују да је најважнији фактор који утиче на њихов став - ниво образовања и специјализације у области инклузивног образовања. Васпитачи који су прошли специјализоване обуке за рад са децом са сметњама у развоју показују много позитивнији став према инклузији у односу на оне који немају такву обуку (Avramidis i Norwich, 2002). Иако идентификоване као значајан предиктор квалитета васпитно-образовне праксе (Sylva et al, 2002, према Sheridan, 2007) , професионалне компетенције васпитача се неретко процењују као незадовољавајуће када је у питању рад са децом која из различитих разлога (материјално стање породице, ниско образовање родитеља, висок стрес у породици, ниска функционалност одраслих у старатељској улози, институционални смештај) расту у условима засићеним потенцијално нижим квалитетом бриге и одговором на развојне потребе. Најучесталија тема у овој области и домен у ком су васпитачи кроз истраживања показали најнижи доживљај компетентности, спремности и мотивације за рад јесте рад са децом са сметњама у развоју, што се препознаје као једна од највећих препрека развоја квалитета у раду са овом популацијом деце (Станчић и Станисављевић-Петровић, 2013).

Низак доживљај компетентности у пракси, потенцијално је изазван чињеницом да се иницијално образовање васпитача још увек темељи на деконтекстуализованом учењу и подвојености теорије и праксе, са акцентом на усвајању теоријских знања над развијањем компетенција (Павловић Бренеселовић, 2013), те га и сами васпитачи процењују као недовољно добру припрему за рад (Кораћ, 2015). Сем тога, васпитачи још увек исказују незадовољавајућу информисаност о инклузивном образовању (Ковачевић, 2015; Клеменовић, 2014; Дедај, 2015). Истраживање које је

спроведено у предшколским установама у Србији указује на то да васпитачи са већим искуством и вишим нивоом стручне обуке често показују веће поверење у своје способности да раде са децом која имају специфичне образовне потребе (Флориан, 2014). Исто истраживање је показало да васпитачи који су прошли специјализоване курсеве инклузивног образовања чешће користе диференциране методе рада и имају боље развијене вештине за прилагођавање активности потребама деце. Истраживање Шарма и сарадника (Sharma, Forlin i Logeman, 2008) је указало на то да су обука и континуирани професионални развој кључ за смањење анксиозности и страха васпитача у вези са радом у инклузивним простору.

Васпитачи у пракси често перципирају да им у раду са децом са сметњама у развоју недостаје стручна подршка (Сретенев, 2008). Мањак знања и информисаности у области образовне и социјалне инклузије, у значајној мери доприноси развоју негативних ставова у вези са инклузивном праксом (Golder, Norwich & Bayliss, 2005). Иако нека истраживања у иностранству и код нас указују на помак (Копуновић, 2009; Станчић и Станисављевић Петровић, 2013), још увек се у великом проценту бележе амбивалентни или негативни ставови запослених у образовању према инклузивном процесу (Cawley, Hayden, Cade & Baker-Kroniczynski, 2002).

Доминантно негативни ставови васпитача, у великој мери утичу на (не)прихватање деце са сметњама у развоју, што даље може отежати њихову социјализацију и пуно укључивање у вршњачку групу и учешће у животу предшколске установе (Вујачић, 2009). Уколико васпитачи, као носиоци активности у инклузивној пракси нису довољно мотивисани, имају негативан став, квалитет реализације инклузије је упитан, чак и кад су потенцијално испуњени сви други услови у установи укључујући и позитивне ставове других учесника процеса (Subban & Sharma, 2006).

Импликације негативног става и недовољне информисаности и доживљаја спремности за рад са децом са сметњама у развоју могу да се препознају кроз неприхватање детета (Akalin, Demir, Suscuoğlu, Bakkaloglu, & Işen, 2014). Предшколска установа је место у коме дете треба да се осећа сигурно и прихваћено, како би било слободно да истражује, уз подршку васпитача који гради односе засноване на укључености, подршци и уважавању детета, учествује равноправно у активностима са децом и усмерен је и осетљив на потребе, снаге и интересовања деце (Бренеселовић и Крњаја, 2017). У том смислу, вештина васпитача да ступа у интеракције са децом, успоставља квалитетне односе, како би омогућио адекватна искуства деце у групи и институцији, издваја се као један од кључних

аспекта компетентности. У планирању подршке детету коме је потребна додатна подршка, у пракси установа за предшколско васпитање и образовање још увек доминирају компензаторски и медицински модел (Михић и Рајић, 2015), будући да се у планирању полази од онога што дете не може, што нема и шта није у стању да постигне без подршке, уместо на снагама, могућностима и интересовањима детета. Такав приступ носи ризик за неадекватно успостављање односа са дететом, ниску сензитивност, односно способност васпитача да примете и одговоре на потребе детета, подрже његово напредовање, али и низак осећај компетентности за рад са таквим дететом (Михић и Рајић, 2015).

Сва наведена истраживања указују на чињеницу да постоји потреба за извесним концепцијским и организационим променама иницијалног образовања васпитача које би омогућиле развој њихових компетенција за рад у инклузивном окружењу. Осим увођења додатних садржаја из области инклузивног образовања у постојеће студијске програме, повећања удела стручне праксе у студијским плановима и програмима, постоји потреба за смањењем подвојености између теоријских и практичних знања (Кораћ, Косановић и Клеменовић, 2018). Потребна је концепција иницијалног образовања заснована на искуственом учењу студената, учењу кроз критичко преиспитивање и мењање теорије и праксе, преиспитивање компетенција у датом контексту кроз дискусију и интеракцију (Радуловић, 2011). У светлу реченог, наставне и активности у оквиру стручне праксе треба да су тако организоване да провоцирају креативност, развијају иницијативу, критичност, интроспекцију и стваралачко решавање проблема од стране студената. Студентима треба омогућити различите прилике за стицање и развијање компетенција за рад у инклузивном окружењу кроз сарадњу са успешним практичарима и стручњацима из ове области, кроз волонтерски рад, укључивање у различите пројекте на нивоу заједнице, теренски рад са осетљивим групама и сл. Примери позитивне праксе у свету указују да током стручне праксе треба, између осталог, обезбедити да: студенти искусе различите нивое сарадничких односа и тимског рада у који је сваки практичар укључен у инклузивном контексту; сагледају како се развија инклузивна култура васпитне групе и целокупне установе, како се поштују разлике и културне вредности; уче о заједници кроз развијање партнерства (Клеменовић, 2014).

Сем наведеног, важно је да студенти учествују у евалуацији ефеката реализованих активности. Дакле, уколико желимо васпитаче рефлексивне практичаре, истраживаче отворене за учење, њихово иницијално образовање треба да буде засновано на интеграцији теорије и праксе, интердисциплинарности, тимском раду и кооперативном учењу, засновано

на знању које се гради у акцији кроз критичко промишљање личних и туђих ставова и поступака, моделе који подразумевају хоризонтално учење, размену перспектива и заједничке активности. У светлу реченог, институције за иницијално образовање васпитача треба да буду заједнице учења чији су чланови повезани заједничком визијом и вредностима, сложни око сврхе образовања и учења (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Кроз планиране сарадничке активности, реализацију различитих истраживачких пројеката и акционих истраживања са научноистраживачким и васпитно-образовним институцијама оне треба да истражују властиту праксу да би је мењале и унапређивале (Senge, 2003). Уз наведене захтеве неопходно је и континуирано професионално усавршавање наставног кадра, како би личне постојеће компетенције из уже научне области на адекватан начин ставили у функцију образовања студената за инклузивану праксу.

Усавршавање васпитача у инклузивној пракси подразумева континуиран, динамичан и вишедимензионалан процес који започиње током иницијалног образовања, а наставља се кроз стручно усавршавање, рефлексивну праксу, тимски рад и лични развој. Квалитет инклузивног образовања директно зависи од професионалних компетенција, али и од ставова и вредносних опредељења васпитача тако да инклузија није само педагошка стратегија, већ професионална и етичка обавеза која захтева трајно учење, професионални развој и системску подршку. Кључ успешне инклузије није само знање, већ и спремности васпитача да стално учи, прилагођава се и гради подстицајно окружење за свако дете.

Литература

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147.
- Akalin, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaoglu, H., & Işcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research, 14*(2), 39–60.
- Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж. (2017). *Калеидоскоп: основе диверсификованих програма*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Вујачић, М., Лазаревић, Е. и Ђевић, Р. (2015). Инклузивно образовање: од законске регулативе до практичне реализације. *Теме, XXXIX*(1), 231-247.
- Вујачић, М., Лазаревић, Е., и Ђевић, Р. (2015). Инклузивно образовање у Србији: Ставови и искуства наставника. *Зборник Института за педагошка истраживања, 47*(1), 123–140.

Вујачић, М. (2009). *Могућности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе*. Необјављена докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.

Golder, G., Norwich, B., & Bayliss, P. (2005). Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32(2), 92-99.

Gutvajn, N. (2014). Challenges of lifelong learning: professional competences of educators in inclusive environment. In N. Gutvajn, N. Lalić-Vučetić & D. Stokanić (Eds.), *Book of abstracts of the 5th International scientific conference Inclusion in preschool and elementary school: Contemporary approaches to inclusive education* (pp. 91-92), June 13th 2014. Belgrade: Institute for Educational Research; Sremska Mitrovica: Preschool Teacher Training and Business Informatics Collage – Sirmium; Koper: Faculty of Education University of Primorska.

Дедај, М. (2015). Подршка у реализацији инклузивног образовања из перспективе васпитача и учитеља. *Усмено саопштење на 6. Међународној научној конференцији „Инклузија у предшколској установи и основној школи“*, Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре, Сремска Митровица.

Берманов, М., Ђукић, М., Косановић, М. и Солдатовић, К. (2013). Структура и корелати мотивације васпитача за професионални развој у области инклузије. У: Ђукић, М. (Ур) *Инклузивно образовање: развојни правци и перспективе*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Законом о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 88/2017-19/2025).

Ивић, И., Пешикан, А., и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

Клеменовић, Ј. (2009): *Савремени предшколски програми*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача «Михаило Палов».

Клеменовић, Ј. (2014). *Спремност за школу у инклузивном контексту*. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду.

Копуновић, Д. (2009). *Ставови васпитача према инклузивном програму у предшколским установама*. Необјављена магистарска теза. Нови Сад: Филозофски факултет.

Кораћ, И. (2014). Компетенције наставника за инклузивно образовање, Усмено саопштење на 5. *Међународна научна конференција “Инклузија у предшколској установи и основној школи, Савремени приступи инклузивном образовању”*, Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре, Сремска Митровица, 13 јун 2013., Књига резимеа (стр.23),

Кораћ, И. (2015). Компетенције васпитача за рад у инклузивном окружењу-допринос стручног усавршавања. *Усмено саопштење на 6. Међународној научној конференцији „Инклузија у предшколској установи и основној школи“*, Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре, Сремска Митровица.

Кораћ, И., Косановић, М. и Клеменовић, Ј. (2018). Иницијално образовање васпитача и њихове професионалне компетенције за рад у инклузивном окружењу. У: Ђевић, Р. И Гутвајн, Н. (Ур.). *Уважавање различитости у функцији позитивног развоја деце и младих* (61-74). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ковачевић, Н. (2015). Спремност васпитача за рад у инклузивном образовном контексту. Усмено саопштење на 6. *Међународној научној конференцији „Инклузија у*

предшколској установи и основној школи“, Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре, Сремска Митровица.

Марковић, Т. (2014). *Модел интегративне праксе у иницијалном образовању васпитача* (необјављена докторска дисертација). Филозофски факултет Универзитета у Београду.

Михић, И., Рајић, М. (2015). Услуге у локалној заједници за породице деце са сметњама у развоју: улога предшколских установа. У: Кубурић и сар. (Ур.) *Истраживања у области социјалног рада, социјалне заштите и социјалне политике*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Olson, G. (1994). Preparing early educators for constructivist teaching. In: S. G. Goffin & D. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood teacher education: Practitioners into the debate* (pp. 37- 47). New York: Teachers College.

Павловић Бренеселовић, Д. (2013). Компетенције или компетентност: различити дискурси професионализма васпитача. *Васпитање и образовање*, 34(2), 57-68.

Павловић Бренеселовић, Д. (2014). Компетенције или компетентност: различити дискурси професионализма васпитача. *Васпитање и образовање*, 34(2), 57-68.

Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја ("Сл. гласник РС - Просветни гласник", бр. 16/2018)

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

Радуловић, Л. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.

Рајић, М. и Михаић, И. (2017). Доживљај компетентности и мотивација васпитача за рад са децом са сметњама у развоју. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XLII-2, 339-359.

Рајић, М. и Михаић, И. (2018). Квалитет односа васпитача и деце са сметњама у развоју. У: Ђевић, Р. и Гутвајн, Н. (Ур.). *Уважавање различитости у функцији позитивног развоја деце и младих* (143-162). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Senge, M. P. (2003). *Peta disciplina: Umeće i praksa organizacije koja uči*. Novi Sad: Adizes.

Slunjski, E., Šagud, M. & Branša-Žganec, A. (2006). Teacher's/educator's competences in a learning organization. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 57-57.

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

Станчић, М., и Станисављевић Петровић, З. (2013). Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинима њеног остваривања. *Специјална едукација и рехабилитација*, 12(3). 353-369.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on teachers' attitudes towards inclusive education. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 33(3), 168-175.

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.

Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601.

Florian, L. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education*. Vienna: SAGE Publications.

Cawley, J.F., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Exceptional Children*, 68, 423–435.

Aleksandra Milošević
Sonja Velicković

COMPETENCES OF TEACHERS FOR WORKING WITH CHILDREN WHO NEED ADDITIONAL SUPPORT

Summary

Inclusive preschool education is based on the principles of equal opportunities, social justice and respect for the rights of the child. In the Republic of Serbia, the right to additional educational support is regulated by the Law on the Fundamentals of the Education System (2017), which stipulates the obligation of the institution to provide support to the child in accordance with his or her developmental and educational needs. The foundations of inclusive practice in the preschool system are further defined by the Regulation on the Fundamentals of the Preschool Education Program – Years of Takeoff (2018), which emphasizes the importance of an individualized approach, reflective practice and partnership with the family. The competences of educators (Rules on Competency Standards for the Educator Profession and Its Professional Development, 2018) are a key factor in achieving these goals, as they directly affect the quality of support for children who need additional educational support. The aim of the paper is to highlight the importance of studying inclusive practice in order to acquire the necessary competences both in initial studies for future educators, and through continuous professional development of educators while working with children who need additional support.

Махмут Челик
Рефиде Шахин
Универзитет Гоце Делчев Штип
Р. С. Македонија

УДК 371.13/.15(497.7)
37.091.3:811.512.161497.7)
371.1

АНАЛИТИЧКО ИСТРАЖУВАЊЕ НА СТАТУСОТ НА ПРОФЕСИОНАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА НАСТАВНИЦИТЕ ПО ТУРСКИ ЈАЗИК ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

Анстракт: Овој труд ги анализира ефектите на промените во образованието и професионалниот развој на наставниците во Република Северна Македонија, со посебен фокус на наставниците по турски јазик. Со текот на времето, образовните политики и наставните методи се прилагодуваат на глобалните трендови и иновации, што поставува нови предизвици пред наставниците. Професионалниот развој на наставниците, кој се координира преку Бирото за развој на образованието, има значајна улога во подобрувањето на квалитетот на наставата. Од друга страна, наставниците по турски јазик се соочуваат со специфични предизвици, како недостаток на ресурси и различни јазични и културни средини. Програмите за обука и универзитетското образование за наставниците по турски јазик се насочени кон унапредување на нивните педагошки компетенции и културна свест. Овој текст исто така разгледува иницијативи за континуирано образование и предизвиците на квалификациите во наставата по турски јазик.

Клучни зборови: Професионален развој, наставници по турски јазик во Северна Македонија, образовни политики, иновации.

Вовед

Образовниот систем на Република Северна Македонија се состои од предучилишно, основно (6–14 години), средно (15–17/18 години) и високо образование (Стратегија за образованието 2018–2025). Како мултиетничка и повеќејазична држава, Северна Македонија обезбедува образование на мајчин јазик, меѓу кои се македонскиот, албанскиот, турскиот и српскиот. Мултијазичниот образовен систем произлегува од културната разноликост на населението. Во училиштата со етничка разновидност, наставата се организира на различни јазици, според потребите на учениците. Овој пристап овозможува развој на културната свест и почитување на различностите, поттикнувајќи го националниот идентитет, комуникациските вештини и подготвеноста за глобална интеграција.

Согласно член 44 од Уставот (1991), секој граѓанин има право на бесплатно основно и средно образование на својот мајчин јазик.

Сепак, ваквиот систем се соочува со предизвици како обезбедување квалитетна настава, достапност на ресурси и подобра координација меѓу институциите. Современото општество бара континуирана адаптација на образовните политики, имајќи предвид дека учениците и наставниците носат нови искуства во училищата. Наставниците имаат клучна улога во создавање квалитетни образовни средини. Но, нивниот успех зависи не само од вештините, туку и од личниот и професионалниот развој. Иако се развиваат нови модели и иновации во наставата, тие се ефективни само ако се прилагодени на реалните услови и способностите на наставниците. Затоа, потребни се програми за професионален развој што ги одразуваат практичните потреби на наставниците и учениците, надминувајќи ги ограничувањата на системот и политиките (Vermunt, 2014; Abou Assali, 2014).

1. Професионален развој на наставниците во Северна Македонија

Професионалниот развој на наставниците претставува фундаментален сегмент за унапредување на образованието во Р. С. Македонија. Согласно Стратегијата за образованието 2018–2025, унапредувањето на компетенциите на наставничкиот кадар е приоритет, а сите активности поврзани со обука и стручна едукација се координираат преку Бирото за развој на образованието, под Министерството за образование и наука (Министерство за образование и наука, 2018). Обуките, семинарите и другите форми на стручна надградба се дизајнираат врз основа на анализа на реалните потреби на наставниците. Овие потреби се идентификуваат преку редовни консултации и истражувања во училиштата, а потоа се вклучуваат во годишни акциски планови (Министерство за образование и наука, 2018). Дополнително, соработката со национални и меѓународни институции овозможува пристап до нови методологии, наставни материјали и современи образовни пристапи (УГД – Штип, 2025).

Во професионалниот развој се вклучуваат и активности организирани од општините, невладини организации и приватниот сектор, кои честопати се фокусираат на специфични теми како инклузивно образование, дигитализација на наставата, управување со одделение и други тековни прашања (МАТУСИТЕБ, 2025). Овие настани претставуваат простор за размена на искуства, добри практики и соработка помеѓу наставниците. Современите образовни политики, покрај традиционалните форми на надградба, сè повеќе го нагласуваат значењето на самообразованието и дигиталната писменост. Преку овие иницијативи, наставниците се

охрабруваат да бидат активни учесници во сопствениот професионален развој, применувајќи иновативни пристапи и прилагодувајќи се на потребите на учениците и општеството (Биро за развој на образованието, 2023). Значаен аспект е редовната евалуација на ефектите од обуките, со цел да се следи влијанието врз наставната практика и да се направат соодветни корекции. Оваа динамична и прилагодлива структура овозможува градење на стабилен, модерен и квалитетен образовен систем, во кој наставниците се подготвени да одговорат на предизвиците на 21-от век.

2. Наставни компетенции и развој на турски јазик во Северна Македонија

С. Македонија претставува важен регион каде што турскиот јазик има длабоки историски и културни корени, што го прави клучен во одржувањето на културната идентичност на турската заедница. Образованието и квалификациите за наставниците по турски јазик имаат значајна улога во зачувувањето на овој јазик како дел од официјалната и образовната структура на земјата. Компетенциите на наставниците по турски јазик во С. Македонија се дефинирани според академските и професионалните стандарди. Овие квалификации имаат за цел да им обезбедат на наставниците длабоко познавање на јазикот, како и развиени педагошки вештини, културна свест и општествена одговорност.

Во рамките на наставничките компетенции, се истакнува значењето на успешното презентирање на културните содржини, како и високото ниво на педагошко расудување и способност за донесување образовни одлуки кај наставниот кадар. Педагошкото расудување може да се дефинира како способност на наставникот прецизно да ги идентификува наставните содржини и јазичните цели, да предвиди потенцијални проблеми што може да се појават во текот на наставниот процес и да предложи соодветни решенија за нив. Искусствениот наставник ја применува оваа способност секојдневно, особено при планирањето на наставните часови и при изборот и подготовката на наставните материјали што ќе се користат во наставата. (Durmuş, 2019:78)

Наставниците по турски јазик треба да имаат длабоко познавање на граматиката, фонетиката, структурата и вокабуларот на турскиот јазик. Ова познавање е основа за ефективно пренесување на знаењето на учениците и за развивање на нивните јазични вештини. Од наставниците се бара да развијат компетенции за ефикасно предавање преку специјализирани обуки за педагошки методи. Овие обуки вклучуваат наставни стратегии, психолошка поддршка за учениците и управување со училиницата. Покрај лингвистичките аспекти, наставниците мораат да го пренесат богатството

на турската култура, историја и литература. Овој аспект е важен за развојот на учениците како глобални граѓани со разбирање за различни култури. Со напредокот на технологијата, наставниците по турски јазик мораат да бидат вешти во користењето на дигитални алатки и платформи за онлајн настава, како и за развивање и користење на дигитални образовни материјали.

3. Развој и предизвици во образованието по турски јазик во Северна Македонија

Образованието за наставници по турски јазик во С. Македонија поминало низ различни фази на развој. Во почетните години, наставата по турски јазик се одвивала главно во локалните училишта, но со текот на времето, образовните институции започнале да вклучуваат турскиот јазик во своите наставни програми. Од крајот на 1991-тите години, социјалните и образовни реформи се насочени кон унапредување на квалитетот на наставата по турски јазик. Наставната програма за наставници по турски јазик се проширила и збогатила, со цел да се промовира не само учењето на јазикот како средство за комуникација, туку и како носител на културното наследство (Çelik, 2021:261-266) Ова се остварува преку интеграција на граматика, литература, култура и историја во наставните програми.

Образованието за наставници по турски јазик се нуди на Факултетот за образовни науки „Климент Охридски“, како и на Катедрата за турски јазик и книжевност на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ при Универзитетот „Кирил и Методиј“ (УКИМ) во Скопје. Покрај тоа, програма за изучување на турскиот јазик е достапна и на приватниот Балкански универзитет во Скопје. Турскиот јазик се изучува и на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип. Истовремено, студиите од областа на Орјенталистиката, кои вклучуваат изучување на арапскиот и турскиот јазик, се нудат и на Тетовскиот универзитет во Тетово.(Çelik-Gürel, 2016:11-15). Овие катедри обезбедуваат академска инфраструктура која студентите ја користат за развој на своите компетенции во наставата на турски јазик. За подготовка на професионални наставници, се организираат посебни програми за педагошко формирање. Програмите за настава на турски јазик во С. Македонија активно соработуваат со образовни институции од Турција и други земји. Оваа соработка помага во размената на академски и културни искуства, што го збогатува образованието на наставниците. Различни семинари, конференции и обуки се организираат за постојано усовршување на наставниците по турски јазик. Овие програми им овозможуваат на наставниците да ги подобрат своите наставни вештини и да ја применуваат најновата наставна технологија.

И покрај напорите за унапредување на образованието, постојат некои предизвици во квалификациите на наставниците по турски јазик. Ограничената достапност на наставни материјали и ресурси го отежнува работењето на наставниците и го ограничува нивниот капацитет да користат иновативни наставни методи. Во С. Македонија, турскиот јазик се користи претежно во региони со турско население, што може да доведе до тешкотии во наставата со ученици од различни јазични и културни средини. Иако се прават напори за унапредување на квалитетот на образованието, недостатокот на стандардизирани квалификации за наставниците може да влијае на квалитетот на наставата по турски јазик.

Заклучок

Сеопфатниот развој на наставата по турски јазик во Р. С. Македонија претставува сложен и мултидимензионален процес што бара интеграција на иновативни педагошки пристапи, континуирана професионална надградба на наставниот кадар и стратедиска институционална поддршка. Современите образовни практики, вклучително и дигитализацијата на наставата, имаат потенцијал да ја зголемат ефикасноста на наставниот процес и да придонесат кон развојот на јазични, културни и интеркултурни компетенции кај учениците. Притоа, постојаното вложување во обучување на наставниците, како и унапредувањето на наставните програми и ресурси, се клучни за прилагодување кон динамичните образовни предизвици. Дополнително, заштитата и афирмацијата на турскиот јазик како дел од нематеријалното културно наследство претставува одговорност не само на образовниот систем, туку и на пошироката заедница и државните институции. Оттука, модернизацијата на наставата, базирана на принципите на инклузивност, иновација и професионализам, е предуслов за градење квалитетно и социјално одговорно образование, усогласено со потребите на современото мултикултурно општество.

Литература

- Abou-Assali, M. (2014). The link between teacher professional development and student achievement: A critical view. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 2(1), <http://dx.doi.org/10.12785/IJBMTE/0201042014>
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*.
- Çelik, M. & Denkova, J. (2014). Makedonya'da Türkçe eğitim. *Trakya Üniversitesi 9. Uluslararası Balkan Eğitimi ve Bilim Kongresi*.

Çelik, M. & Gürel, Z. (2018). Makedonya’da Türkçe dilbilgisi öğretimi ve bu alanda yayımlanan kitaplar. *Knowledge International Journal*, 22(6).

Çelik, M. (2021) Kuzey Makedonya’da Türkçe Eğitim ve Öğretim. I. Uluslararası Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı.

Çelik, M., & Gürel, Z., (2016) Türk Dili ve Edebiyatı Monografisi, “Gotse Delçev” Üniversitesi Yayınları, İştif.

Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer.

Durmuş, M. (2019). *Dil Öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. İstanbul: Grafiker Yayınları.

Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

İskender H, Yiğit F., & Bektaş R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*

Vermunt, J. D. (2014). *Teacher learning and professional development*. In Krolak-Schwerdt, S., Glock, S., & Böhmer, M. (Eds.), *Teachers’ professional development: Assessment, training, and learning*. Sense Publishers.

Биро за развој на образованието, на Р.С.М. (2023)

Државен завод за статистика, образованије (2024)

Стратегијата за образованието на Република Македонија за периодот 2018–2025 година

Турски невладин сектор за образование МАТУСИТЕБ, (2025)

УГД. Штип, (2025)

Уставот на Република Северна Македонија од (1991)

Mahmut Çelik
Refide Sahin

THE ANALYTICAL STUDY OF THE STATUS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA

Summary

This study examines the impact of educational reforms and the professional development of teachers in the Republic of North Macedonia, with a particular emphasis on instructors of the Turkish language. As educational policies and teaching methodologies evolve in response to global trends and innovations, educators are increasingly confronted with new and complex challenges. The professional advancement of teachers, overseen by the Bureau for the Development of Education is instrumental in enhancing instructional quality. Turkish language teachers encounter distinct obstacles, including limited resources and the complexities of multilingual and multicultural settings. Programs aimed at professional development, alongside university-level training is designed to strengthen pedagogical competencies and promote cultural awareness among Turkish language educators. This paper further explores ongoing initiatives in continuous teacher education and addresses the challenges related to qualifications in the field of Turkish language instruction.

Liliya Georgieva Ivanova
University of Veliko Turnovo
Branch town of Vratsa, Bulgaria

UDK 37.014.5

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 (2001). Hughes A. How to Teach English to Children. Pearson Longman.
Richards, Rodgers (2001). Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001
Scrivener, (2005). Scrivener J. Learning Teaching. Macmillan ELT; 2-d.

Лилија Георгијева Иванова

УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА КАО ОСНОВНА ВРЕДНОСТ

Резиме

Основна карика у образовном систему је школа. Она делује као посебна организација створена за преношење знања и искуства млађој генерацији. У условима наглог повећања обима знања, неопходно је променити педагошке приоритете са „учити“ на „образовати“ и са „учити“ на „учити да се учи“. За школу то значи напуштање фокуса на савладавање збира знања од стране ученика као главног резултата школског образовања и формирање универзалних општеобразовних вештина, друштвено значајног вредносног става према знању и развој когнитивних и креативних способности и интересовања. Оне ће бити основа за формирање образовне и когнитивне компетенције.

Рефиде Шахин

Универзитет Гоце Делчев Штип

Р. С. Македонија

УДК 371.3::811(497.7)

БИЛИНГВАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА: МОСТ ПОМЕЃУ КУЛТУРИТЕ И ЗНАЕЊЕТО НА ДЕЦАТА

Апстракт: Во современиот свет, каде што културната и јазичната разновидност се неизбежен дел од општествените процеси, билингвалното образование претставува важен инструмент за градење на меѓукултурен дијалог и интелектуален развој. Северна Македонија, како мултиетничка држава, посветува посебно внимание на образовниот систем, кој има за цел да обезбеди еднакви можности за сите ученици, независно од нивната етничка или јазична припадност. Преку моделот на билингвално образование, учениците не само што ги развиваат своите комуникациски и когнитивни способности, туку и стекнуваат подлабоко разбирање за различните култури што ги опкружуваат. Овој пристап не само што го збогатува нивното образование, туку и ги подготвува за поинклузивно и хармонично општество.

Клучни зборови: Билингвално образование, јазична разновидност, културна интеграција, мајчин јазик, мултикултурализам

Вовед

Ова истражување се фокусира на билингвалното образование во Северна Македонија, неговите придобивки и значењето во мултиетничкото општество. Воведот ја истакнува важноста на билингвизмот како механизам за меѓукултурна интеграција, создавање еднакви можности за сите етнички заедници и унапредување на когнитивните способности кај учениците. Анализирани се видовите на билингвизам (ран и доцен), како и неговата улога во образованието и социјализацијата на децата.

Северна Македонија посветува особено внимание на јазичната разновидност, овозможувајќи употреба на мајчиниот јазик во образованието, што дополнително ја зајакнува мултикултурната компонента во наставата. Билингвалните деца покажуваат повисоки когнитивни вештини, како критичко размислување и решавање на проблеми, што позитивно влијае на нивниот образовен и социјален развој. Зголемената интеркултурна интеракција, предизвикана од глобализацијата, миграциите и мешаните бракови, придонесува кон порастот на двојазичноста.

Како мултиетничка држава, Северна Македонија е дом на различни јазици, вклучувајќи македонски, албански, турски, српски, босански и други. Историски гледано, секогаш постоела потреба од билингвалност во оваа територија. Двојазичноста кај децата најчесто се јавува како резултат на припадност кон малцинска група или поради потеклото на нивните родители. Родителите кои потекнуваат од различни земји или мигрираат, често се стремат нивните деца да бидат двојазични заради подобри можности во иднина. За разлика од возрасните, кај децата двојазичноста е поврзана со процесите на јазично усвојување и развој на мајчиниот јазик. Непречениот процес на јазично усвојување е клучен за идниот развој на децата. Познато е дека раните јазични тешкотии можат да имаат долгорочни последици врз нивниот академски и социјален живот. Поддршката за развојот на двата јазика кај двојазичните деца значително придонесува за нивниот успех во училиштето и пошироката општествена средина. Поради оваа причина, научните истражувања за билингвизам кај децата постојано се зголемуваат и добиваат сè поголемо значење.

Образовниот систем во Северна Македонија игра суштинска улога во обезбедувањето еднакви можности за сите ученици, независно од нивната етничка припадност. Државата претставува пример за функционална мултиетничка заедница која се стреми кон интеграција преку концептот „Едно општество за сите“. Овој принцип, заснован на еднакви права и обврски, е поддржан од Владата и голем дел од граѓаните. Во овој контекст, образовниот систем гарантира дека сите ученици, без разлика на нивната етничка припадност, имаат право на образование на својот мајчин јазик. Ова е регулирано со Уставот на Република Северна Македонија, кој гарантира користење на мајчиниот јазик во наставата (Устав на Република Македонија, Скопје, 2011). Статистиките покажуваат дека повеќето земји во светот се мултијазични, а изучувањето на два или повеќе јазици не само што е нормално, туку и корисно за интелектуалниот развој на учениците.

Образованието како основа за интеркултурна комуникација

Наставата во Република Северна Македонија се реализира на мајчин јазик на сите образовни нивоа, почнувајќи од основното образование. Законските измени и примената на принципот на еднаква застапеност им овозможуваат на припадниците на етничките заедници активно учество во сите аспекти на општествениот живот, вклучително и во образовните институции. Сепак, етничката припадност и јазикот што се употребува во наставниот процес честопати претставуваат основа за поделби во

општеството. Оттука, Република Северна Македонија, како мултикултурно општество, треба да се движи во насока на развој на мултикултурализмот и интеркултурализмот не како едноставно коегзистирање на различните етнички групи, туку како нивна активна комуникација и соработка, што ќе придонесе кон изградба на општество во кое сите граѓани ќе бидат подеднакво вклучени и рамноправни.

Комуникацијата е основен елемент на социјалната интеракција и значаен фактор во образовниот процес. Поимот комуникација (лат. *communication*) се однесува на процесот на пренесување информации, идеи и концепти меѓу поединците. Во образованието, комуникацијата претставува свесна и намерна интеракција меѓу наставниците и учениците, во која се формираат и разменуваат симболи што создаваат значење. Како динамичен процес, комуникацијата не само што ја олеснува социјалната интеракција, туку и придонесува за развојот на клучните вештини кај учениците, како што се критичкото размислување, способноста за решавање проблеми и менталната флексибилност (Мирасчиева, 2007:16).

Поим за јазик

Јазикот е една од најважните карактеристики што ги разликува луѓето од другите живи суштества. Тој не е само средство за комуникација, туку и основа на културата, мислењето и идентитетот. Без јазик, споделувањето на знаењето, емоциите и искуствата би било речиси невозможно. Јазикот е нераскинлив дел од човечката природа и општеството.

Зборот „ана“ во турскиот јазик значи „мајка“ и се користи во изразот „ана дил“ (ana dil), што означува „мајчин јазик“ (Türkçe Sözlük, 2023). Овој термин има длабоко значење, бидејќи ја истакнува суштинската улога на мајката во јазичниот развој на детето. Во турскиот јазик, како и во многу други јазици, мајката е првата личност со која детето воспоставува комуникација, а нејзиниот говор игра клучна улога во формирањето на вокабуларот, граматичката структура и изговорот. Од најраните моменти на животот, детето преку мајчиниот говор учи да ги препознава фонолошките елементи, ритамот и интонацијата на јазикот. Во турската култура, јазикот се смета за суштински носител на традицијата и културниот идентитет. Мајчиниот јазик е првиот јазик што детето го стекнува природно и спонтано преку секојдневната комуникација со мајката и најблиските членови на семејството. Турскиот јазик, како аглутинативен јазик, поседува специфична граматичка структура што се

пренесува од генерација на генерација, главно преку семејните односи и усната традиција.

Терминот „ана“ не само што ја означува мајката, туку и симболизира грижа, љубов и воспитание, што има директно влијание врз јазичниот и когнитивниот развој на детето. Од овие причини, во турската лингвистика и педагогија се признава значењето на мајчиниот јазик како темел за когнитивниот, социјалниот и емоционалниот развој на индивидуата. Информациите за јазикот што го зборува мајката, стекнати несвесно, започнуваат да се населуваат во потсвеста на детето. Затоа, мајчиниот јазик претставува феномен што се прифаќа цел живот и не се менува лесно, бидејќи неговото влијание е длабоко вкоренето (Özdemir E. 1983: 78).

Од најраните времиња, луѓето го користеле јазикот за да се изразат, да разменуваат идеи и да создаваат заедници. Комуникацијата не е само размена на информации, туку и процес на поврзување, разбирање и обликување на светот околу нас. Комуникацијата претставува пренесување или споделување на настан или мисла од еден ум во друг или од еден центар во друг со употреба на примитивен или развиен сигнален систем (Aksan, 2015: 44).

Човечката способност за комуникација се темели на говорот. Генерално, јазикот се дефинира како „структура или целина што се состои од зборови со специфични и стандардизирани значења, како и говорни форми што се користат како метод на комуникација“ (Cevizci, 2000: 252). Врз основа на овие информации, може да се заклучи дека говорот во најопшта смисла се темели на јазикот.

Билингвалноста и нејзините предности во образованието

Во овој труд се анализира билингвалноста и нејзините предности, со посебен акцент на мултијазичноста во Република Северна Македонија. Современите општествени процеси, како што се дигитализацијата и глобализацијата, како и демографските промени, ја зголемуваат потребата од изучување на повеќе од еден јазик. Според статистичките податоци, повеќето земји во светот се мултијазични, што значи дека изучувањето на два или повеќе јазици е не само нормално, туку и корисно за интелектуалниот развој на учениците.

Северна Македонија е позната по својот мултиетнички состав, каде што Македонците, Албанците, Турците, Србите, Власите, Ромите, Бошњациите и други заедници живеат заедно и го градат своето општество. Оваа разновидност претставува предизвик, но истовремено и потенцијал за

развој, бидејќи почитувањето на различностите води кон поголема социјална кохезија и стабилност.

Мултикултурализмот се темели на еднаквост, признавање на разликите и толеранција меѓу граѓаните. Овој концепт е видлив во различни сфери на општественото живеење во Северна Македонија од образованието, каде што наставата се одвива на неколку јазици, до културните манифестации што ја одразуваат традицијата на различните заедници.

Сепак, предизвиците во однос на мултикултурализмот остануваат. Стереотипите и предрасудите сè уште претставуваат бариера за целосната интеграција и соживот, но преку едукативни политики, дијалог и меѓусебно почитување, Северна Македонија може да продолжи да гради стабилно и инклузивно општество. Затоа, мултикултурализмот не е само реалност, туку и неопходност за стабилен развој, прифаќањето на разновидноста води кон сигурен и здрав општествен развој.

Не постои единствено заедничко мислење за тоа колку добро човек треба да знае два јазика за да се смета за двојазичен. Според Херман-Триархе, единствената заедничка точка на сите дефиниции за двојазичност е фактот дека едно лице знае повеќе од еден јазик (Achmet, 2005:103). Концептот на двојазичност е испитуван од различни димензии во научните дисциплини како што се лингвистиката, психологијата, социологијата, антропологијата и образовните науки. Се чини дека е прегледан од различни аспекти. Лингвистиката ја разгледува двојазичноста во однос на промените во јазикот; психологијата, пак, ја истражува во однос на нејзиниот ефект врз когнитивните процеси; социологијата ја испитува двојазичноста во контекст на нејзиниот ефект врз културната интеракција. Може да се каже дека причината за разликите во дефинициите и немањето заедничка дефиниција е тоа што секоја гранка на науката се занимава со двојазичноста во свои рамки.

Билингвалноста претставува појава во која детето истовремено усвојува два јазика. Разликуваме рана билингвалност, кога детето од раѓање е изложено на два јазика (на пример, во семејства каде што родителите зборуваат различни мајчини јазици), и доцна билингвалност, кога вториот јазик почнува да се изучува по четвртата година, обично со вклучувањето во предучилишното образование. Иако постои широко распространето мислење дека детето треба прво целосно да го совлада мајчиниот јазик пред да започне со усвојување на вториот, истражувањата покажуваат дека природната билингвалност овозможува паралелно усвојување на двата јазика без негативни последици врз когнитивниот развој.

Дефинициите за двојазичноста генерално се засноваат на лингвистички и психо-социјални аспекти. Таа е поделена во две категории:

лингвистичка и психо-социјална. Лингвистичките дефиниции, кои даваат приоритет на лингвистичката способност на личноста, се прават земајќи го предвид степенот до кој лицето знае два јазика, колку добро ги зборува, колку добро може да ги совлада двата јазика, односно неговото владеење со два јазика. Во овој контекст, (Bloomfield,1933:56) ја дефинира двојазичноста како познавање на два различни јазика на или блиску до нивото на мајчин јазик. Диболд го дефинира како „пасивно познавање“ на пишаниот јазик или „способност да се комуницира со можни модели на втор јазик и да се користи во околината на мајчин јазик“ (Maskey, 2005: 22). Некои истражувачи тврдат дека само природно стекнатата двојазичност треба да се смета за двојазичност, и дека поединците од другите категории го знаат само вториот јазик. Тие го бранат ставот дека тоа е можно. Малмберг, кој го брани ова гледиште, ја дефинира двојазичноста велејќи: „Двојазично лице е лице кое се стекнува со друг јазик преку природни средства за комуникација, почнувајќи од детството или од рана возраст, покрај неговиот или нејзиниот мајчин јазик“ (Wada, 2006: 66).

Во образовниот контекст, билингвалните деца имаат предност во однос на монолингвалните во поглед на когнитивната флексибилност, решавањето на проблеми и критичкото размислување. Истражувањата покажуваат дека билингвалноста позитивно влијае на менталните способности и развојот на учениците (<https://11oktomvri.edu.mk/kontakt/>, 16.03.2025).

Skutnabb-Kangas ја подели оваа класификација, која беше направена земајќи предвид како, во која средина и под кои услови се стекнува вториот јазик, во три категории: *природна двојазичност*, *училишна двојазичност* и *културна двојазичност*.

Природната двојазичност се користи за да се опише учењето на поединецот на два јазика преку природна комуникација во секојдневниот живот. Со други зборови, тоа е јазикот што поединецот го стекнува несвесно како резултат на неговата интеракција со неговата околина во секојдневниот живот. Природната двојазичност генерално се јавува со втор јазик стекнат во детството.

Училишната двојазичност е резултат на учење странски/втор јазик преку формално образование. Тоа го вклучува вториот јазик што се учи преку задолжителното образование. Учењето на јазикот се одвива свесно. Личноста има желба и интерес за учење јазик. (Skutnabb-Kangas, 1981: 95). Културната двојазичност, овде може да се зборува и за усвојување на природен јазик и за учење јазик преку формално образование. Бидејќи културната двојазичност се разликува од природната и училишната двојазичност не по начинот на кој се стекнува/учи вториот јазик, туку по

причината поради која се стекнува/учи. Странскиот/вториот јазик во културната двојазичност се учи за бизнис, патување и слично и за различни причини (Wada, 2006:115).

Стекнувањето на два или повеќе јазици во рана возраст нуди значајни когнитивни и психо-социјални придобивки, како што се подобрена флексибилност во размислувањето и развој на критичкото размислување. Иако постојат предизвици во однос на интеграцијата и соживотот на различните заедници, мултикултурализмот и билингвалноста претставуваат клучни фактори за градење стабилно и инклузивно општество.

Заклучок

Република Северна Македонија е дом на различни етнички заедници кои зборуваат повеќе јазици, вклучувајќи го македонскиот, албанскиот, турскиот, влашкиот, српскиот и други. Овие заедници во секојдневната комуникација развиваат специфични модели на изразување, кои често вклучуваат мешање на елементи од различни јазици. Овој феномен заслужува подетално лингвистичко и социолошко проучување, особено во контекст на образованието и меѓуетничките односи.

Образованието има суштинска улога во промовирањето на мултикултурното општество и развојот на интеркултурната комуникација. Преку гарантирање на правото на образование на мајчин јазик и активно вклучување на сите етнички заедници, образовниот систем во Република Северна Македонија придонесува за изградба на стабилно и инклузивно општество. Соодветните образовни политики и стратемски пристапи можат да ја засилат соработката меѓу различните етнички заедници и да придонесат кон поголема социјална кохезија и толеранција во општеството.

Литература

Achmet, İ. K. (2005). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

Aksan, D. (2015). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim, (6. B.), Türk Dil Kurumu, Ankara.

Bloomfield, L. (1933). Language, Compton Printing LTD, London.

Carroll, D. W. (2008). Psychology Of Language (5th Ed.), CA: Thomson Wadsworth, Belmont.

Cevizci, A. (2000). Felsefe Sözlüğü, (4. B.), Paradigma Yayınları, İstanbul.

De Houwer, A. (2021). Bilingual Development in Childhood (Elements in Child Development), Cambridge University Press, Cambridge.

- Erdoğan, E. (2015). İngiltere’de Yaşayan Türkçe ve İngilizce Konuşucusu Sıralı İkidilli Çocukların Dil Gelişim Performanslarının Özgül Dil Bozukluğu Riski Açısından
- Ertekin, D. (2003). Effects of Bilingual Early Language Acquisition, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Genesee, F. ve Nicoladis, E. (1997). “Language Development in Preschool Bilinguals Children”, *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 300–320.
- Grüter, T. ve Paradis, J. (2014). *Input and Experience in Bilingual Development*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia.
- Mackey, W. F. (2005). “The Description of Bilingualism”. Wei L. (ed.), *The Bilingualism Reader İçinde* 22–50, Taylor & Francis, e-Library.
- Özdemir, E. (1983). "Anadili Öğretimi", *Türk Dili Dergisi*, (379–380), 18–30.
- Reardon, K.K.(1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, (çev. Lars Malmberg and David Crane), *Multilingual Matters*, Clevedon.
- Türkçe Sözlük, (2023). *Türk Dil Kurumu Yayınları*, Ankara.
- Wada, C. (2006). “Bilingualism: A Research Perspective”, *St. Margaret’s Junior College Journal*, NII-Electronic Library Service, 59–71.
- Мирасчиева,С. (2007). *Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во основното училиште*. Штип: Педагошки факултет „Гоце Делчев“.
- Радмила Стојковска-Алексова, Марија Велиновска-Велковска, Драгана Дојчиновска, Марија Цакиќ, Ана Дончевска-Пенчев, (2020). *Отстапувања Во Детскиот Развој Прирачник со насока за родители*, Издавач: Здружение за асистивна технологија „Отворете ги прозорците“ Скопје
- Рот, Н. (1982). *Знакови и значења*. Београд: НОЛИТ.
- Устав на Република Македонија, Скопје, 2011
- Билингвизмот како предност (<https://11oktomvri.edu.mk/kontakt/>. 16.03.2025)

Refide Sahin

BILINGUAL EDUCATION IN NORTH MACEDONIA: A BRIDGE BETWEEN CULTURES AND CHILDREN'S KNOWLEDGE

Summary

In the contemporary globalized world, where cultural and linguistic diversity constitutes an intrinsic aspect of social dynamics, bilingual education emerges as a pivotal mechanism for fostering intercultural dialogue and enhancing intellectual development. North Macedonia, as a multiethnic state, places significant emphasis on its educational framework, striving to ensure equitable learning opportunities for all students, irrespective of their ethnic or linguistic backgrounds. The implementation of bilingual education not only facilitates the advancement of students' communicative and cognitive competencies but also deepens their understanding of the diverse cultural landscapes in which they are embedded. This educational approach not only enriches students' academic experiences but also equips them with the necessary skills to contribute to a more inclusive and socially cohesive society.

Драгана Раденовић

Академија васпитачко-медицинских

струковних студија, Одсек васпитачких студија Алексинац

УДК 159.928.23-053.5:371.12

373.2/.4.042:159.928.23

КОМПЕТЕНТНОСТ ВАСПИТАЧА ЗА ПРЕПОЗНАВАЊЕ И РАД СА ПОТЕНЦИЈАЛНО ДАРОВИТОМ ДЕЦОМ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Апстракт: Препознавање и адекватна подршка потенцијално даровитој деци у предшколском узрасту представља кључни изазов за васпитаче. Овај рад анализира компетенције васпитача у процесу идентификације даровитости, узимајући у обзир мултидимензионални приступ који укључује когнитивне, емоционалне, социјалне и креативне аспекте развоја детета. Такође, разматра се улога васпитача у складу са захтевима новог курикулума, који захтева флексибилност и иновативност у образовној пракси. Рад се фокусира на изазове у професионалном развоју васпитача, укључујући потребу за специфичним програмима стручног усавршавања, као и важност континуиране едукације која омогућава васпитачима да препознају различите облике даровитости и примене одговарајуће методе рада. Додатно, разматра се важност сарадње са стручним тимовима и породицом, како би се створили услови за оптималан развој детета. На крају, рад истражује начин на који се ови фактори интегришу у свеобухватан васпитно-образовни систем предшколског образовања, са циљем пружања адекватне подршке у процесу развоја потенцијала даровите деце.

Кључне речи: даровитост, предшколски узраст, васпитач, компетенције, професионални развој.

Увод

Даровитост у предшколском узрасту представља један од најизазовнијих и најосетљивијих сегмената у области раног образовања, јер се у том периоду развојни потенцијали детета најинтензивније испољавају и обликују. Савремени образовни системи све више препознају значај раног откривања даровитости, јер правовремена и адекватна подршка може пресудно утицати на интелектуална, емоционална и социјална постигнућа детета. У контексту „Основа програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета“ наглашава се важност индивидуализованог приступа деци и постављају се основе за диференциран рад заснован на потребама и интересовањима сваког детета, што подразумева и стручну спремност васпитача да уоче, разумеју и подстакну даровитост. Ипак, и

поред нормативног и програмског оквира, постоје бројне слабе тачке у пракси, које се односе на недовољну професионалну припрему васпитача, нејасне критеријуме за идентификацију, недостатак системске подршке и ограничене ресурсе за континуирани стручни развој. Потребно је размотрити не само појам даровитости и улогу васпитача, већ и шири педагошки и институционални контекст који обликује њихову праксу. У овом раду разматрају се основне компетенције неопходне за препознавање и рад са потенцијално даровитом децом у предшколском узрасту, уз осврт на постојеће изазове и предлоге за унапређење стручне праксе.

Савремени концепт даровитости у предшколском васпитању

Савремени концепт даровитости у предшколском васпитању све више се разматра кроз динамичку и контекстуалну перспективу, која разматра даровитост као потенцијал који се развија у интеракцији са социјалним, културолошким и емоционалним окружењем (Sternberg & Grigorenko, 2004). Овај приступ подразумева померање фокуса са традиционалних мера интелигенције, као што су когнитивне способности, ка шира и разнолика схватања даровитости која обухвата креативност, социјално-емоционалне вештине, уметничке таленте и моторичке способности. Таква разматрања су посебно важна у контексту предшколског узраста, где деца показују широк спектар способности и интересовања који могу остати непрепознати ако се даровитост посматра само у ограниченом оквиру. Модел вишеструке интелигенције Хауарда Гарднера (1983) пружа теоријски оквир који омогућава разматрање различитих облика даровитости. Према овом моделу, даровитост није једнодимензионална и не мора бити изражена само кроз вербалне или логичко-математичке способности. Напротив, даровитост може бити видљива кроз музичке, уметничке, природне или интерперсоналне способности. Овај приступ позива на вишеструко и инклузивно разматрање дечијих способности, што је од суштинског значаја у раном детињству када деца имају највећи потенцијал за развој у различитим правцима.

Нове „Основе програма предшколског васпитања и образовања“ из 2018. године позивају на овакав холистички приступ, препознајући важност различитих модалитета учења и изражавања, као и значај ослушкивања дечијих интереса и испитивања контекста у којима се деца највише ангажују. Васпитачи су подстакнути да се усмере на процену дечијих капацитета не само кроз традиционалне тестове, већ и путем директног посматрања деце у различитим активностима које омогућавају изражавање различитих врста даровитости. Овај процес захтева од васпитача да буду активни

посматрачи, који могу уочити ране знаке даровитости у доменима као што су креативни израз, лидерске способности, и инвентивност у игри. Таква промена парадигме у разумевању даровитости подразумева и нову улогу васпитача. Уместо да буду само преносиоци знања, васпитачи се постављају као истраживачи који истражују и подржавају развој сваког детета. Они постају фасилитатори који помажу деци да истраже своје интересе и развију своје способности у контексту који подстиче креативност и самосталност. Поред тога, улога васпитача као саговорника и партнера у процесу учења омогућава детету да буде активан учесник у сопственом развоју, где је његов глас и избор важан фактор у обликовању образовних искустава. Ова нова улога васпитача захтева стално стручно усавршавање и развој компетенција које ће омогућити инклузивнији приступ васпитању. Такође, овај концепт инсистира на значају сарадње између васпитача, родитеља и стручних тимова, како би се осигурала свеобухватна подршка дечјем развоју и максимизирао потенцијал даровите деце. Сагледавање даровитости као вишедимензионалног и контекстуалног феномена представља важан корак ка стварању образовног окружења које је инклузивно и које препознаје потенцијале сваког детета, чиме се доприноси њиховом оптималном развоју у раном детињству.

Кључне компетенције васпитача за рад са потенцијално даровитом децом

Компетентност васпитача за рад са даровитом и потенцијално даровитом децом представља сложену и вишеслојну категорију, која укључује не само стручна знања и вештине, већ и дубоко укорењене ставове, вредности и етичку одговорност. У складу са савременим концепцијама васпитно-образовног рада, а посебно са полазиштима програма *Године узлета*, очекује се да васпитачи поседују специфичне компетенције које им омогућавају да препознају, разумеју и подстичу развојне потенцијале сваког детета. Према Preckel et al. (2020), те кључне компетенције обухватају: (1) знања о карактеристикама и различитим манифестацијама даровитости у раном детињству, (2) способност благовременог препознавања индикатора даровитости, укључујући и оне који се не уклапају у уобичајене образце, (3) вештине планирања и спровођења диференцираних васпитно-образовних активности које одговарају индивидуалним потребама деце, као и (4) спремност за стално професионално усавршавање у области рада са даровитом децом. Посебно се истиче значај рефлексивне праксе — континуираног преиспитивања

личних педагошких уверења, поступака и ефеката рада, што представља основу за унапређивање професионалног деловања.

Недостатак самопоуздања и ограничена изложеност теми даровитости током формалног образовања васпитача могу довести до тога да даровитост остане непрепозната или погрешно интерпретирана. Persson (2010) истиче да васпитачи који нису сигурни у своју процену често избегавају да дете класификују као потенцијално даровито, чиме се пропушта прилика за правовремену подршку. Осим тога, даровитост се понекад манифестује кроз понашања која одступају од уобичајених социјалних норми — попут хиперактивности, високог нивоа критичности, опозиционог понашања или емоционалне преосетљивости — што додатно усложњава процес идентификације (Rimm, Gilman & Silverman, 2008). У том контексту, компетентан васпитач мора да поседује и способност за препознавање „маскиране“ даровитости, као и вештине ефикасне комуникације са породицом и сарадње са другим стручњацима (психолог, логопед, педагог), како би се обезбедила целовита и координисана подршка детету. Оваква интердисциплинарна и рефлексивна пракса представља кључ за рано откривање и развој потенцијала даровите деце у складу са њиховим интересовањима, капацитетима и социјално-емоционалним потребама.

Изазови и препреке у подршци потенцијално даровитој деци

Иако нормативни оквир предшколског васпитања и образовања у Србији, као што је документ *Године узлета* (2019), наглашава важност индивидуализације, инклузије и подршке различитим развојним потребама деце, у пракси се јављају бројне препреке које отежавају примену тих принципа у раду са потенцијално даровитом децом. Постоји значајан јаз између концепцијског усмерења програма и свакодневног рада у установама. Како наводе Бошковић, Илић и Павловић (2021), већина васпитача нема довољно практичног знања о даровитости, а системски недостају стручне обуке усмерене управо на ову тему. Такође, не постоје стандардизовани и валидни инструменти за рано препознавање даровитости прилагођени предшколском узрасту, што додатно отежава идентификацију. Поред тога, Stoeger и сарадници (2017) указују да недостатак интердисциплинарне сарадње између васпитача, психолога, педагога и логопеда представља озбиљну сметњу у изградњи холистичког приступа детету. Уколико не постоји континуирана размена знања и заједничко планирање, даровитост остаје недовољно препозната и развијена. Исто тако, примећује се неуједначена доступност материјалних

и програмских ресурса у различитим вртићима, што додатно утиче на неједнак квалитет подршке деци. У многим срединама институционална култура није довољно отворена за иновације и индивидуализацију, што ограничава простор за развој даровитости као саставног дела васпитно-образовног процеса. Системска подршка мора обухватити изградњу функционалних тимова, развој обука заснованих на савременим сазнањима из области даровитости, као и унапређење културе сарадње у установама. Само кроз такву свеобухватну промену могуће је створити услове у којима ће потенцијали сваког детета бити препознати, вредновани и развијани.

Предлози за унапређење компетенција васпитача и праксе у раду са потенцијално даровитом децом

Ефективно препознавање и подршка даровитој деци у предшколском узрасту захтева системски, интердисциплинарни и континуирани приступ који укључује развој професионалних компетенција васпитача, унапређење институционалне културе и јачање ресурса унутар система. Како истичу Ziegler и Phillipson (2012), неопходно је разумевање даровитости као развојног потенцијала који се може испољити у различитим контекстима. Такав приступ захтева да васпитачи поседују знања о индикаторима даровитости, разумевање развојних специфичности и вештине прилагођавања васпитно - образовног процеса. Први корак ка том циљу јесте увођење обавезних садржаја о даровитости у иницијалне програме образовања васпитача. Freeman (2010) наглашава да је рана обука кључна за развој осетљивости васпитача према даровитости и за изградњу самопоуздања у препознавању напредних потенцијала код деце. Поред иницијалног образовања, континуирани професионални развој представља кључни сегмент у одржавању и унапређивању компетенција. Preckel, Baudson и Vock (2020) указују на важност дугорочних и контекстуализованих обука. Потребно је оснажити центре за стручно усавршавање да понуде програме који се фокусирају на даровитост у предшколском узрасту.

Важан елемент подршке васпитачима је доступност адекватних приручника и дидактичког материјала. Реч је о материјалима који обухватају индикаторе даровитости, упутства за прилагођавање активности, примере игара и метода који стимулишу различите домене способности. Како наглашава Sternberg (2017), квалитетно осмишљени материјали могу значајно допринети професионалној сигурности васпитача и подићи квалитет свакодневног рада у групи. Такође, препоруке које дају Stoeger и Ziegler (2016) односе се на потребу формирања интерних

интердисциплинарних тимова у вртићима. Такви тимови, у којима сарађују васпитачи, педагози, психолози и логопеди, омогућавају размену различитих перспектива, заједничко посматрање деце и планирање индивидуализоване подршке. Тимски рад значајно утиче на квалитет процене, али и на континуитет праћења даровитог детета.

Сарадња са високошколским институцијама и невладиним сектором, као што предлажу Subotnik, Olszewski-Kubilius и Worrell (2011), треба да буде део стратегије сваке предшколске установе која жели да унапреди рад са даровитима. Кроз заједничке пројекте, праксу студената и консултативну подршку стручњака изван установе, васпитачи могу да се оснаже и добију увид у савремене методе и концепте. Коначно, развој компетенција мора бити праћен променом у образовној култури установе. Како указује Cross (2011), схватање даровитости мора изаћи из оквира елитизма и посматрати се као део ширег инклузивног приступа, у коме се сва деца вреднују и добијају прилику да развију свој пуни потенцијал. У том контексту, васпитачи постају активни учесници у изградњи окружења у коме се различитости препознају.

Закључак

Препознавање и подршка потенцијално даровитој деци у предшколском узрасту представља значајан сегмент у унапређивању квалитета васпитно-образовног рада, али и важан друштвени задатак. Даровитост није нужно стабилна или препознатљива у раном детињству, те је потребан продужен, пажљив и контекстуално осетљив процес посматрања. Компетентност васпитача за препознавање и рад са потенцијално даровитом децом представља кључни предуслов за развој квалитетне праксе у предшколском систему. Даровитост не сме остати невидљива у институционалном контексту вртића, већ захтева осетљивост, знање и професионалну спремност сваког васпитача. Иако постоје нормативни предуслови кроз „Године узлета“, пракса указује на потребу дубљих системских интервенција, стручне подршке и културе учења. Закључно, неговање потенцијала даровите деце у предшколском добу не подразумева елитизам, већ педагошки одговорну праксу усмерену на целокупни развој сваког детета. Само у средини у којој се вреднује радозналост, подстиче истраживање и пружа подршка различитости, могуће је створити услове у којима ће и даровита деца моћи да напредују у складу са својим потенцијалом.

Литература

- Бошковић, К., Илић, С., & Павловић, А. (2021). Даровитост у вртићу: изазови и могућности. *Годишњак Института за педагошка истраживања*, 53(1), 95–112. <https://doi.org/10.2298/ZIP12101095B>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: EC.
- Ziegler, A., & Phillipson, S. (2012). *The role of gifted education in a new century: A conceptual framework*. *Gifted Education International*, 28(1), 5–15. <https://doi.org/10.1177/0261429411421554>
- Cross, T. L. (2011). *Cultural considerations in gifted education: A guide for school-based practitioners*. Prufrock Press.
- Основе програма васпитања и образовања за предшколску децу – Године узлета (2018)*. Министарство просвете, науке и технолошког развоја и Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Preckel, F., Goetz, T., & Pekrun, R. (2020). *Giftedness and creativity: A multidimensional approach*. Elsevier.
- Preckel, F., Baudson, T. G., Vock, M., Warne, R. T., & Roberts, R. D. (2020). *High ability and gifted education: A review of the literature and implications for educators*. *Psychological Bulletin*, 146(6), 548–590. <https://doi.org/10.1037/bul0000222>
- Preckel, F., Baudson, T. G., & Vock, M. (2020). *The identification and education of gifted students: An international perspective*. Springer.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569. <https://doi.org/10.1177/016235321003300405>
- Persson, R. (2010). *Understanding the gifted child*. Springer Science & Business Media.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge University Press.
- Rimm, S. B., Gilman, B. J., & Silverman, L. K. (2008). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Great Potential Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). *Intelligence and intelligence testing*. Cambridge University Press.
- Sak, U. (2010). *Development of the Education Programs for the Gifted Children in Turkey*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3033–3039.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Stoeger, H., Ziegler, A., Vialle, W., & Steinbach, J. (2017). Gifted education in a changing policy context: Implications for practice and research. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/0162353216686216>
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2016). *Handbook of giftedness and talent development*. Springer.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 501–522. <https://doi.org/10.1177/1745691611427304>

- Sternberg, R. J. (2017). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84–96.
- Freeman, J. (2010). *Gifted children: Their identification and development*. Routledge.

Dragana Radenović

TEACHER COMPETENCES IN IDENTIFYING AND WORKING WITH POTENTIALLY
GIFTED CHILDREN IN PRESCHOOL AGE

Summary

Recognizing and adequately supporting potentially gifted children in preschool age is a key challenge for educators. This paper analyzes the competencies of educators in the process of identifying giftedness, taking into account a multidimensional approach that includes cognitive, emotional, social and creative aspects of child development. It also discusses the role of educators in accordance with the requirements of the new curriculum, which requires flexibility and innovation in educational practice. The paper focuses on challenges in the professional development of educators, including the need for specific professional development programs, as well as the importance of continuing education that enables educators to recognize different forms of giftedness and apply appropriate work methods. Additionally, the importance of cooperation with professional teams and the family is discussed, in order to create conditions for optimal child development. Finally, the paper explores the way in which these factors are integrated into a comprehensive preschool education system, with the aim of providing adequate support in the process of developing the potential of gifted children.

Ивана Круљ

Академија техничко-васпитачких струковних студија,
Одсек Врање, Ниш

УДК 373.2.022

371.134

РАЗВОЈ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ВАСПИТАЧА КРОЗ ОГЛЕДЕ КОЈИ ПОДСТИЧУ РАДОЗНАЛОСТ ДЕЦЕ

Апстракт: У раду се представља пример једноставног експеримента за предшколски узраст „Магнетно потонуће куглица за чај“, са циљем подстицања дечје радозналости и развоја научног начина размишљања. Активност се истовремено посматра као полазиште за унапређење професионалне праксе васпитача путем методологије *Lesson Study* и вођења рефлексивних дневника. Полазећи од савремених теоријских сазнања и примера добре праксе, указује се на значај истраживачког приступа у раду с децом, као и континуиране рефлексije у професионалном учењу васпитача. Рад нуди оквир за педагошку рефлексiju и позива васпитаче да реализују предложену активност, те поделе искуства ради заједничког учења и професионалног развоја.

Кључне речи: рефлексивна пракса, огледи, природне науке, рефлексивни дневници

Увод

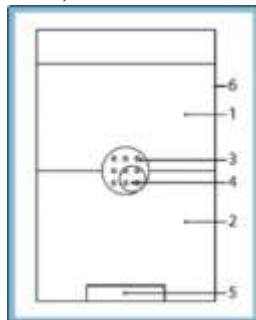
У савременој васпитно-образовној пракси, васпитачи се све више суочавају са потребом да преиспитују сопствене методе рада и да континуирано унапређују свој професионални ангажман. Један од начина да се то постигне јесте примена рефлексивне праксе, која омогућава дубље разумевање интервенција, као и ефеката тих интервенција на учење и развој деце. Посебан допринос рефлексивности у раду васпитача огледа се у области извођења огледа и експеримента који подстичу дечју радозналост и научно размишљање. Дечја радозналост представља природан полазни мотив за учење, посебно у области природних наука. Из тог разлога, активности које укључују једноставне експерименте могу бити веома вредне за развој дечјих когнитивних способности али и за подстицање рефлексije код самих васпитача. Кроз посматрање, постављање питања и анализу реакција деце, васпитачи имају прилику да уоче ефикасност свог приступа, али и да га прилагоде на основу реалних исхода. Циљ овог рада јесте да прикаже могућност рефлексивне праксе у контексту извођења експеримента у вртићима, са посебним освртом на конкретну активност названу „Магнетно“ потонуће куглице за чај.

Рефлексија васпитача и радозналост деце

Рефлексија представља процес промишљања о сопственој пракси у циљу дубљег разумевања, вредновања континуираног унапређења професионалног деловања. Хатон и Смит (Hatton & Smith 1995) праве разлику између описне, аналитичке и критичке рефлексије, при чему се посебно истиче значај критичке рефлексије која укључује преиспитивање дубљих педагошких уверења и ширег контекста образовног рада. Брукфилд (Brookfield, 2017) наглашава да је рефлексија основа за ефикасно учење наставника и васпитача, јер омогућава препознавање оних елемената у пракси који доприносе или ометају напредак у учењу. У конкретној васпитној пракси, рефлексија се често огледа у пажљивом посматрању реакција деце, разматрању ефеката примењених метода и постављању питања као што су: да ли сам подстицао/ла децу на размишљање? Како су реаговала на понуђену активност? Истовремено, научна писменост код деце подразумева способност да постављају питања, истражују, повезују узроке и последице и комуницирају своја запажања. Радозналост као унутрашња мотивација за сазнањем представља основни покретач учења у раном детињству и основа је развоја научне писмености. Истраживања показују да активности које садрже елементе неизвесности, попут једноставних експеримената, у великој мери подстичу радозналост и иницирају активно укључивање деце у процес сазнавања (Jirout & Klahr, 2012). Када васпитачи постављају отворена питања и охрабрују истраживање, деца не остају пасивни посматрачи већ постају активни учесници у процесу откривања света који их окружује. Као део савремених приступа стручном усавршавању, методологија *Lesson Study* пружа могућност систематског и колективног преиспитивања васпитно-образовне праксе. Овај модел подразумева тимско планирање, реализацију и анализу васпитних активности, уз нагласак на рефлексију након извођења. Након реализоване активности, васпитачи заједно разматрају шта је било успешно, који су били изазови и како се приступ може унапредити. Метод *Lesson Study* подстиче развој критичке рефлексије, колегијалне подршке и континуираног учења из искуства (Dudley, 2013; Lewis & Perry, 2017). Посебну примену овај метод налази у контексту наставе природних наука у предшколским установама, јер омогућава дубљу анализу интеракција између деце и научних материјала и даје основу за прилагођавање праксе у складу са потребама и интересовањима деце.

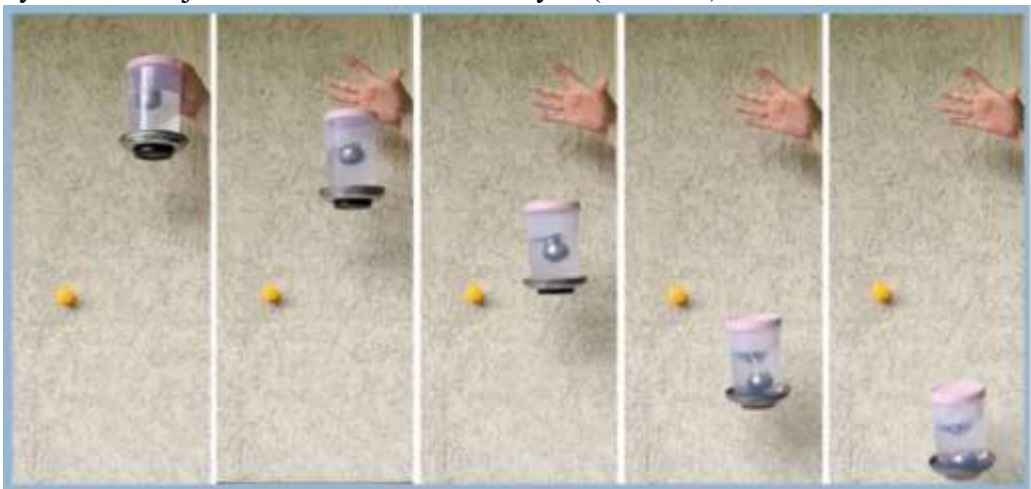
Активност – Магнетно потонуће куглице за чај

Као активност која се може реализовати у предшколској установи у циљу подстицања дечје радозналости и развоја научног начина размишљања, предлаже се експеримент „магнетног“ потонућа куглице за чај (Krulj & Sliško, 2023). Реч је о једноставном физичком огледу за који је потребна посуда на чијем је дну причвршћен магнет и која је делимично испуњена водом и челична перфорирана куглица за чај у којој се налази лоптица за стони тенис (Слика 1).



Слика 1. Затворена посуда – 6, вода – 2, челична куглица за чај – 3, стонотениска лоптица – 4, магнет – 5, ваздух – 1.

У стању мировања, челична куглица за чај плута на површини воде. Међутим када посуда пада, због елиминисања силе потиска (у бестежинском стању), до изражаја долази магнетно привлачење магнета и куглице за чај те она одлази на дно посуде (Слика 2).



Слика 2. „Магнетно“ потонуће куглице за чај у бестежинском стању у неколико сукцесивних временских тренутака (Krulj & Sliško, 2023)

У ситуацији када на дну посуде није постављен магнет, никада се не би догодило да лоптица за чај доспе на дно посуде, што отвара могућност за оне активности у којима би се бацањем посуда производили различити ефекти. (Препорука аутора васпитачима је редизајнирање приказане апаратуре у форму адекватну узрасту деце како би она самостално могла понављати експеримент).

Сам експеримент пружа прилику деци да посматрају, предвиђају, постављају питања и изводе закључке на основу непосредног искуства. Циљ активности није само преношење одређеног научног садржаја, већ стварање окружења у коме се дечја природна радозналост подстиче кроз активно истраживање. У том контексту, васпитач има улогу фасилитатора, односно особе која не даје готове одговоре, већ подстиче размишљање и истраживачки дух код деце.

Поред развоја научне писмености код деце, ова активност представља полазиште за развој рефлексивне праксе код васпитача. На основу примера добре праксе из литературе (Hong et al., 2022; Brookfield, 2017), предлаже се примена методологије Lesson Study у вртићима, при чему би тим васпитача заједно планирао активност, посматрао њено извођење, и анализирао ефекте на дечје учешће и учење. Уз то, вођење рефлексивних дневника би омогућило сваком васпитачу да индивидуално промишља о сопственом раду, поставља питања о својој пракси, анализира изазове и бележи предлоге за унапређење. Садржај дневника могао би обухватати: опис спроведене активности, опис реакција деце и евидентирана постављена питања, процену степена дечје укључености, личну рефлексију о комуникацији и подршци коју је васпитач пружио, планове за измене у наредној примени.

Закључак

Развијање радозналости и научног мишљења код деце предшколског узраста представља један од основних задатака васпитно-образовног рада у 21. веку. Једноставни огледи, попут „магнетног потонућа куглице за чај“, пружају деци прилику да активно истражују, постављају питања и формирају закључке на основу директног искуства. Истовремено, овакве активности могу да служе као полазиште за развој рефлексивности код васпитача, посебно уколико се у праксу уведе планирана анализа кроз Lesson Study метод и вођење рефлексивних дневника. Стога се препоручује да васпитачи у својој пракси испробају ову или сличне активности и документују своја запажања, дилеме и предлоге за унапређење. Спровођењем оваквих приступа отварају се могућности подизања

квалитета рада са децом, и развоја професионалне култура учења и сарадње међу васпитачима. Аутор охрабрује васпитаче који спроведу активност да своја искуства поделе са колегама у оквиру стручних скупова, педагошких радионица или професионалних онлајн заједница, или у директном одговору аутора а у циљу заједничког доприноса бољем разумевању научних концепата и примене рефлексивне праксе у предшколском образовању.

Литература

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils' learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107–121.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.

Hong, S. Y., Hamel, E., Joo, Y., & Burton, A. (2022). Enhancing preschool teachers' reflective thinking on science teaching and learning using video reflections. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(4), 791–811.

Jirout, J., and Klahr, D. (2012). Children's scientific curiosity: in search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review* 32, 125–160.

Krulj, I., & Sliško, J. (2023). Absence of buoyant force in free fall: A magnetic demonstration. *The Physics Teacher*, 61, 312–313.

Lewis, C., & Perry, R. (2017). Lesson study to scale up research-based knowledge: A randomized, controlled trial of fractions learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(3), 261–299.

Ivana Krulj

DEVELOPING PRESCHOOL TEACHERS' REFLECTIVE PRACTICE THROUGH
EXPERIMENTS THAT FOSTER CHILDREN'S CURIOSITY

Summary

This paper presents an example of a simple science experiment suitable for preschool children “Magnetic sinking of tea ball infusers” with the aim of fostering children's curiosity and the development of scientific thinking. The activity is also viewed as a foundation for enhancing educators' professional practice through the application of the Lesson Study methodology and the use of reflective journals. Building on contemporary theoretical insights and examples of good practice, the paper highlights the importance of inquiry-based learning in early childhood settings, as well as the need for continuous professional reflection. It offers a framework for pedagogical reflection and invites educators to implement the proposed activity and share their experiences in order to promote collective learning and professional growth.

Иван Јанковић

Академија васпитачко-медицинских
струковних студија,
Одсек васпитачких студија, Алексинац

УДК 159.946.2.072-053.4:613.954
37.091.3::796028.31

ЗАСТУПЉЕНОСТ И ЗНАЧАЈ СПОРТСКИХ ИГАРА У СВАКОДНЕВНОМ РАДУ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА

Апстракт: Спортске игре представљају важан сегмент рада у предшколским установама јер подстичу моторички, социјални и емоционални развој деце. У савременим условима рада, њихова примена зависи не само од става васпитача, већ и од доступности простора, опреме и институционалне подршке. Ово истраживање анализирано је ставове 100 васпитача из ЈПУ „Пчелица“ у Нишу о значају и учесталости примене спортских игара у свакодневној пракси. Коришћен је упитник којим су обухваћени аспекти као што су допринос игара физичком развоју, препреке у организацији и интересовање деце. Добијени резултати указују на високо изражено позитивно мишљење о корисности спортских игара, али и на присуство конкретних ограничења у њиховој реализацији. Испитивани ставови указују на потребу за додатним улагањима у услове рада и систематским укључивањем физичких активности у предшколске програме.

Кључне речи: спортске игре, предшколско образовање, физичка активност, васпитачи, развој детета

Увод

Физичка активност у раном детињству има кључну улогу у развоју моторичких, когнитивних, емоционалних и социјалних способности. У предшколском узрасту, деца стичу темељна знања и вештине управо кроз покрет и игру, који су основни модалитети учења у том развојном периоду (Veldman, Chin A Paw, & Altenburg, 2021). Покрет није само физички израз, већ је интегрални део процеса сазревања и одрастања – он доприноси координацији, самопоуздању, усвајању правила и формирању односа са другима (Hinkley et al., 2014).

С обзиром на то да је физичка активност повезана са превенцијом гојазности, бољим менталним здрављем и оптималним развојем мозга, стручњаци све више указују на потребу њеног систематског укључивања у васпитно-образовни рад у раном детињству (Pate et al., 2019). Истраживања су показала да деца која редовно учествују у физичким активностима имају развијеније моторичке вештине, виши ниво саморегулације и бољу пажњу у односу на физички неактивне вршњаке (Veldman et al., 2021).

Упркос добро познатим бенефитима, бројна деца предшколског узраста не испуњавају препоручени дневни ниво физичке активности. Један од разлога за то јесте савремени стил живота – продужено време проведено уз екране, смањена спонтаност игре напољу, недостатак безбедног простора за кретање, али и све веће институционално оптерећење административним и формалним захтевима (Hinkley et al., 2014; WHO, 2019). Према извештају Светске здравствене организације, деца млађа од пет година би требало да буду укључена у разноврсне активности током целог дана, укључујући најмање 180 минута физичке активности различитог интензитета (WHO, 2019).

У овом контексту, предшколске установе и васпитачи имају кључну улогу у подстицању физичке активности кроз структуриране и вођене игре. Спортске игре, као вид организоване физичке активности, омогућавају не само развој моторичких вештина, већ и усвајање друштвених норми, развијање упорности, такмичарског духа и тимске кохезије (Башић, 2011). Поред тога, оне доприносе развоју когнитивних функција као што су планирање, решавање проблема и контрола импулса. Међутим, у пракси се често уочавају препреке у имплементацији спортских игара у раду са децом – међу њима су недостатак простора и реквизита, ограничена стручна подршка васпитачима, као и недовољна организација физичких активности. Истраживање спроведено у вртићима у Србији показује да су стимулативно окружење, време проведено напољу и организовани садржаји кључни фактори који утичу на ниво физичке активности деце предшколског узраста (Јанковић et al., 2021). Зато је важно испитати како сами васпитачи доживљавају значај спортских игара, колико их примењују у свом свакодневном раду и са којим се изазовима сусрећу у њиховој реализацији.

Циљ овог рада јесте да се, на основу емпиријских података прикупљених међу васпитачима, испита колико су спортске игре заступљене у предшколским програмима, какав је њихов став о значају ових активности, те које препреке идентификују у њиховој реализацији.

Методологија истраживања

Проблем и предмет истраживања

Ово истраживање се бави питањем колико су спортске игре присутне у раду предшколских установа, како их васпитачи вреднују и са каквим се изазовима суочавају у њиховој примени. Предмет истраживања су ставови васпитача о значају, заступљености и условима за реализацију спортских игара у предшколским установама.

Задаци истраживања

Испитати у којој мери су спортске игре заступљене;
Утврдити мишљење о доприносу спортских игара моторичком, социјалном развоју и концентрацији код деце;
Испитати улогу спортских игара у превенцији агресивног понашања.

Хипотезе и варијабле истраживања

Општа хипотеза:

Спортске игре су важне, али се недовољно примењују због објективних препрека.

Посебне хипотезе:

Васпитачи верују да:

Недостатак простора и опреме ограничава примену спортских игара;

Спортске игре доприносе развоју моторике и социјалних вештина;

Спортске игре побољшавају концентрацију;

Спортске игре помажу у редуковању агресивности код деце.

Варијабле истраживања:

Независне варијабле: радни стаж и образовање

Зависне варијабле: ставови о значају спортских игара, учесталост примене и препреке у реализацији

Методe, технике и инструменти

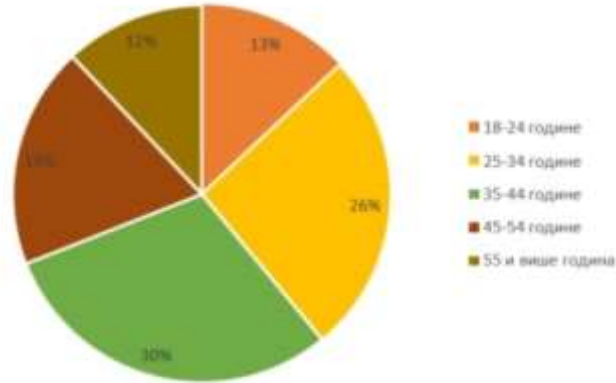
У овом истраживању коришћена је дескриптивна метода, уз технику анкетаирања. Главни инструмент био је упитник, а обрада података извршена је помоћу дескриптивне статистике (проценти, графикони). Узорак је чинило 100 васпитача из ЈПУ „Пчелица“ у Нишу. Истраживање је спроведено од јуна до октобра 2024. године. Упитник је био анониман и структуриран тако да обухвати различите аспекте теме.

Резултати

У наставку су приказани резултати анкетног истраживања спроведеног међу васпитачима предшколских установа, са циљем да се испитају њихови ставови о значају, учесталости и условима за реализацију спортских игара у раду са децом.

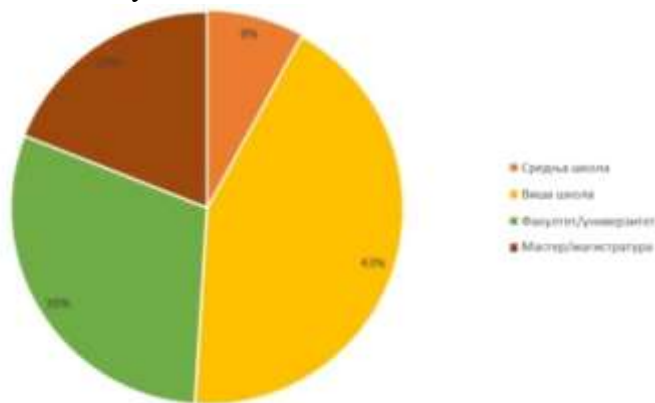
Старосна структура испитаника приказује да је највећи број васпитача у узрасној групи од 35 до 44 године (30%), што указује на претежно зреле и професионално формиране учеснике. Следеће по бројности су групе 25–34 године (26%) и 45–54 године (19%). Најмање

заступљени су најмлађи (18–24 године – 13%) и најстарији васпитачи (55 и више година – 12%). Оваква расподела указује на разноврсну старосну структуру испитаника, што омогућава дубље разумевање ставова у различитим фазама професионалног искуства.



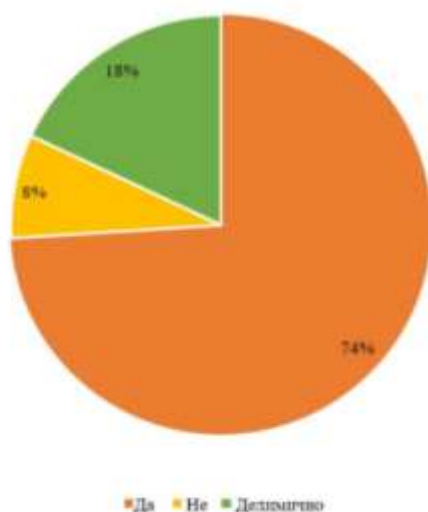
Графикон 1. Старосна структура испитаника

Образовни ниво испитаника показује да највећи проценат васпитача има завршену вишу школу (43%), док је 30% стекло факултетско образовање. Мастер или магистарске студије завршило је 19% испитаника, док је само 8% навело да има средњу стручну школу као највиши ниво образовања. Ова структура узорка указује на висок ниво професионалне квалификованости испитаника, што доприноси кредибилитету прикупљених података и анализи ставова о значају спортских игара у предшколском васпитању.



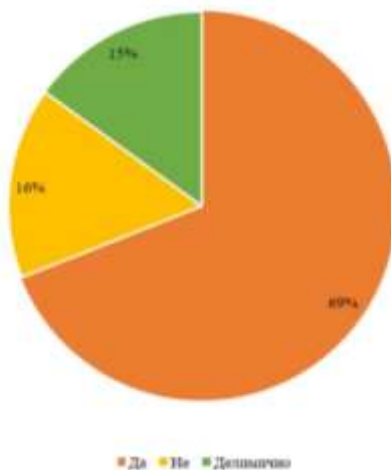
Графикон 2. Образовни ниво испитаника

Резултати истраживања показују да васпитачи у великој мери препознају значај спортских игара за физички развој деце предшколског узраста. Највећи број испитаника, њих 74%, сматра да ове активности имају јасан и позитиван утицај на развој моторичких способности. Делимично се слаже 18% испитаника, што може указивати на индивидуалне разлике у приступу или условима рада у установама. Само 8% васпитача сматра да спортске игре немају значајан утицај на физички развој деце. Ови налази потврђују полазну хипотезу истраживања и указују на широко прихваћено уверење да су спортске игре важан део васпитно-образовног процеса у предшколском узрасту.



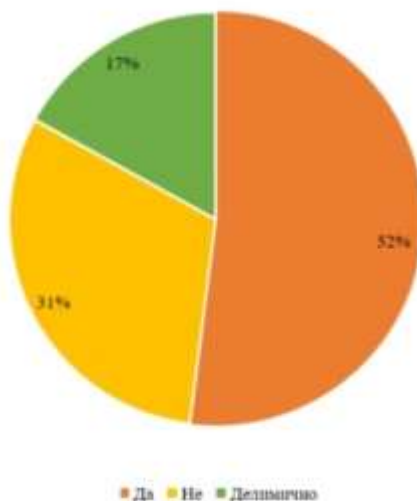
Графикон 3. Ставови о значају спортских игара за физички развој

Резултати показују да 69% васпитача редовно укључује спортске игре у свој свакодневни рад са децом, што потврђује њихову високу свест о значају ових активности. Међутим, 16% испитаника не користи спортске игре, док 15% њих то чини делимично. Ова подела указује на то да, иако већина васпитача примењује спортске игре, постоји значајан део који их не користи доследно, што може указивати на организационе препреке или недостатак ресурса.



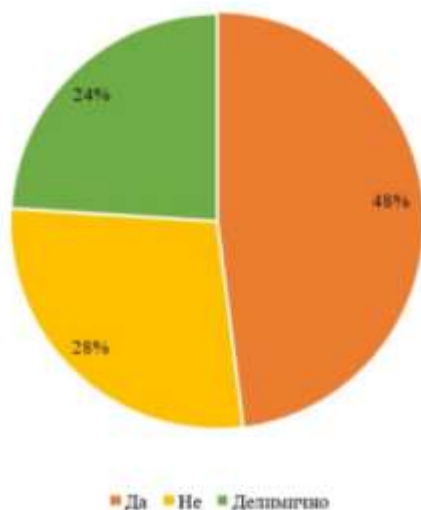
Графикон 4. Учесталост примене спортских игара у свакодневном раду

Резултати истраживања показују да 52% васпитача сматра да њихова установа има адекватан простор за извођење спортских игара, док 31% наводи да такав простор не постоји, а 17% оцењује да су просторни услови делимично задовољавајући. Ова расподела указује на подељена искуства међу васпитачима, при чему се значајан проценат суочава са просторним ограничењима која могу представљати препреку за свакодневно спровођење спортских активности у раду са децом.



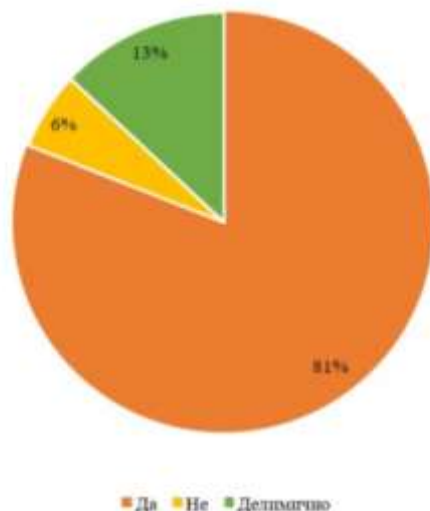
Графикон 5. Да ли установа има адекватан простор за спортске игре

Резултати на питање о доступности спортске опреме показују да 48% васпитача сматра да установа у којој раде поседује довољно опреме за реализацију спортских игара. Међутим, 28% испитаника наводи да опрема није довољна, док 24% оцењује да су услови делимично задовољени. Оваква расподела указује на значајне разлике у материјалним условима између различитих установа и потврђује да недостатак адекватне опреме може представљати реалну препреку за редовно и квалитетно спровођење физичких активности са децом.



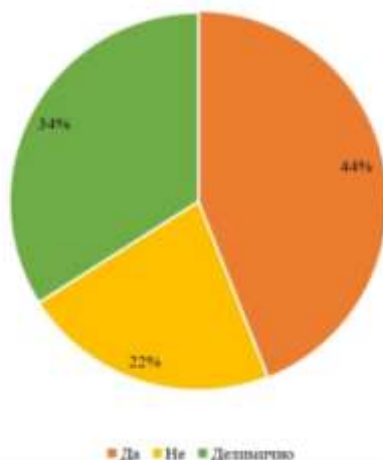
Графикон б. Да ли установа има довољно спортске опреме

Већина испитаних васпитача сматра да спортске игре значајно доприносе развоју тимског духа и сарадње код деце. Чак 81% учесника истраживања одговорило је потврдно на ово питање, док је 13% навело да спортске игре доприносе само делимично, а 6% испитаника сматра да оне не утичу на развијање ових вештина. Ови налази јасно указују на препознату васпитну и социјалну вредност спортских игара у предшколском узрасту, посебно у сегменту међусобне сарадње и тимског понашања међу децом.



Графикон 7. Спортске игре и развој тимског духа и сарадње

Резултати истраживања указују на то да 44% васпитача сматра да деца показују интересовање за учешће у спортским играма, док 34% испитаника оцењује да је то интересовање делимично изражено. Значајан је и податак да 22% васпитача сматра да деца не показују интересовање за ове активности. Ова расподела одговора показује да, иако део деце спонтано реагује позитивно на спортске игре, код многих је интересовање неуједначено или недовољно развијено, што указује на потребу за додатним мотивационим приступима и прилагођавањем активности интересовањима деце.



Графикон 8. Интересовање деце за спортске игре

Дискусија

Резултати истраживања потврђују почетне претпоставке о важности спортских игара у раду са децом предшколског узраста. Испитаници у великој мери препознају вишеструке користи које спортске игре имају за развој деце, што је у складу са савременим теоријским и емпиријским налазима (Hinkley et al., 2014; Veldman et al., 2021). Посебно се истиче значај ових активности за развој моторичких способности, тимског духа и социјализације, што указује на то да васпитачи не посматрају спортске игре само као физичку активност, већ и као средство за целокупан развој детета. Међутим, уочени су и бројни изазови. Недостатак адекватног простора и спортске опреме, као и неуједначено интересовање деце, представљају ограничења која умањују учесталост и квалитет примене спортских игара. Ови резултати указују на потребу за додатном подршком установама у виду ресурса, едукације и јаснијих смерница, како би се физичка активност још доследније интегрисала у васпитно-образовни рад.

Закључак

На основу спроведеног истраживања може се закључити да васпитачи препознају и цене значај спортских игара за физички, емоционални и социјални развој деце. Ипак, њихова примена у пракси није увек у складу са тим уверењем, због бројних објективних препрека. У циљу унапређења квалитета предшколског образовања, неопходно је обезбедити боље услове за спровођење физичких активности, као и континуирану подршку стручном усавршавању васпитача. Тиме би се обезбедио стабилан оквир за развој здравих навика и свеукупног развоја деце од најранијег узраста.

Литература

Bašić, S. (2011). *Sport i deca: Odgojna vrednost sporta u predškolskom i školskom uzrastu*. Zagreb: Element.

Hinkley, T., Teychenne, M., Downing, K. L., Ball, K., Salmon, J., & Hesketh, K. D. (2014). Early childhood physical activity, sedentary behaviors and psychosocial well-being: a systematic review. *Preventive Medicine*, 62, 182–192. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.02.007>.

Ignjatović, A., & Marković, Ž. (2015). Uticaj organizovane fizičke aktivnosti na razvoj predškolske dece. *Pedagogija*, 70(1), 50–63.

Pate, R. R., Hillman, C. H., Janz, K. F., et al. (2019). Physical Activity and Health in Children Younger than 6 Years: A Systematic Review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 51(6), 1282–1291. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31095085/>.

Veldman, S. L. C., Chin A Paw, M. J. M., & Altenburg, T. M. (2021). Physical activity and prospective associations with indicators of health and development in children aged <5 years: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01072-w>.

World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Geneva: WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>.

Janković, M., Batez, M., Stupar, D., Obradović, J., & Trajković, N. (2021). Physical activity of Serbian children in daycare. *Children*, 8(2), 161. <https://doi.org/10.3390/children8020161>.

Ivan Janković

PRESENCE AND IMPORTANCE OF SPORTS GAMES IN THE DAILY WORK OF
PRESCHOOL INSTITUTIONS

Summary

Sports games represent an important segment of work in preschool institutions because they stimulate the motor, social and emotional development of children. In modern working conditions, their implementation depends not only on the attitude of the educator, but also on the availability of space, equipment and institutional support. This research analyzed the views of 100 educators from the Pčelica Primary Educational Institution in Niš on the importance and frequency of the application of sports games in everyday practice. A questionnaire was used that covered aspects such as the contribution of games to physical development, obstacles in organization and children's interest. The results obtained indicate a highly expressed positive opinion about the usefulness of sports games, but also the presence of specific limitations in their implementation. The surveyed attitudes indicate the need for additional investments in working conditions and the systematic inclusion of physical activities in preschool programs.

Анђела Рајковић

УДК 159.922.72.07-053.4

Жељко Младеновић

159.955.07-053.4

Државни универзитет у Новом Пазару,
Департаман: Филозофске науке и уметност

ЗНАЊЕ ВАСПИТАЧА О МЕТАКОГНИЦИЈИ И ТЕХНИКАМА ЗА ЊЕНО РАЗВИЈАЊЕ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Циљ овог истраживања био је да се утврди ниво знања васпитача метакогницији као и методама и техникама које користе за развој метакогнитивних способности деце. Васпитачима је електронском поштом достављен упитник са упутством за попуњавање, уз гарантовану анонимност. Позиву за учествовање у истраживању се одазвало 107 испитаника (96 женског пола), дужина радног стажа $M= 11.7103$, $SD= 9.98490$. Већина испитаних васпитача процењује да нема довољно знања о метакогницији, али се слаже да је метакогниција битна за децу предшколског узраста. Велика већина испитаника сматра да би требало радити на развоју метакогнитивних способности код деце предшколског узраста, и да би требало више пажње посветити активностима са циљем развоја метакогниције, и процењује да би требало да се стручно усавршава на пољу развоја метакогниције. Васпитачи који раде по новим Основама процењују своје знање о метакогницији као више у односу на процене које дају они који по њима не раде. Они који раде по новим Основама у већем броју процењују метакогницију као значајну за децу предшколског узраста у односу на оне који не раде по новим Основама. Вероватни узрок ових разлика је у томе што су васпитачи који раде по новим Основама програма прошли кроз одређене обуке и семинаре и њихов степен знања је већи у односу на оне који још увек нису прошли кроз обуку. Тренутна ситуација у предшколском образовном систему није у довољној мери усмерена на развој метакогниције, не зна се довољно о метакогницији и о њеном значају и потребно је подићи знање о значају развоја метакогниције као и примена стратегија за њено развијање у раду са децом предшколског узраста.

Кључне речи: метакогниција, развој, васпитач, игра.

Увод Метакогниција

Под метакогницијом обично се подразумевају знања о сопственом когнитивном функционисању и стратегије праћења и управљања сопственом когницијом и понашањем. Андерсон (1982) дефинише метакогницију као знање о когнитивним процесима и контролу над њима коју врши појединац. Овај појам се односи на процесе који се преплићу са

когницијом и имају регулативну улогу у односу на њу. Флавел (Flavell, 1979) у метакогницију сврстава:

1. Метакогнитивно знање које смо стекли о туђем и сопственом мишљењу, задацима и стратегијама и може бити: декларативно, процедурално и условно (кондиционално). Декларативно представља знање о сопственим способностима и факторима који се односе на обраду информација и квалитет извођења. Процедурално је знање о томе како се поступци и стратегије изводе. Условно знање део је варијабилне стратегије и односи се на познавање когнитивних и метакогнитивних процеса, конкретно на то када и зашто би требало применити одређени поступак и стратегију.
2. Метакогнитивно искуство укључује когнитивна или афективна искуства у вези са мишљењем.
3. Когнитивни циљеви и задаци на које је мишљење усмерено.
4. Когнитивне акције и стратегије као мисаоне процесе, или понашања која се предузимају да би се постигли когнитивни циљеви.

Браунова је истраживала метакогницију у време кад и Флавел, мада се усмерила више на значај метакогнитивних процеса у развоју когниције и учења, уз критички осврт на дотадашње разматрање метакогниције као узгредне појаве у оквиру когниције (Brown, 1978). Метакогниција је, према њеном виђењу, елемент ефикасног мишљења, које укључује: предвиђање, проверавање, праћење, контролу, у покушајима решавања проблема (Brown, 1978). Браунова је касније проширила описани модел метакогниције и нагласила је разлику између знања о когницији и регулације когниције (Brown, 1987). Значајна је њена напомена о томе да је метакогниција темељ процеса учења, али да је то сложен конструкт, који је збуњује и истраживаче и оне који га у пракси примењују, тако да морамо нарочито истраживати промене и развој метакогниције.

Подстицање развоја метакогниције у предшколском образовању и васпитању

Метакогниција је кључни предуслов за саморегулисано учење и односи се на знање и регулацију когнитивних процеса (Dorr and Perels, 2019). Неколико аутора је утврдило да деца у предшколском узрасту могу користити почетне стратегије метакогнитивне контроле и пратити своје активности учења (Brinck and Liljenfors, 2013; Lyons and Ghetti, 2010; Chouinard, 2007). На развој ових способности у детињству може утицати неколико фактора, попут кућног или школског окружења.

Поступци који се могу примењивати у настави како би се поспешиле метакогнитивне способности су бројни, може се рачунати на трансферну

вредност коју има свако решавање проблема и учење по моделу, можемо се ослонити и на деловање у „Зони наредног развика“, можемо децу и директно подучавати о когнитивном функционисању, повећавати метакогнитивно знање и увежбавати метакогнитивне стратегије и регулацију“ (Младеновић, 2020а).

Поред кућног и школског окружења, које долази касније, први и најприроднији начин за развијање дечијих способности, у шта спадају и метакогнитивне способности, јесте игра. Игре улога које су карактеристичне за децу млађег предшколског узраста могу бити веома корисне за развијање рефлексивности и подстицање дететовог размишљања.

У оквиру дидактичких игара, које подразумевају решавање проблема, могу се анализирати поступци и идеје које су се јављале код детета и које су довеле до тачних или нетачних решења. Анализа грешака у процесу решавања проблема је нарочито значајана, јер би дете требало учити да ради пажљиво и да прави разлику између битног и небитног (Младеновић, 2020б). На тај начин се код деце подстиче развој метакогнитивних способности кроз сам процес решавања проблема и уочавања грешака. Такође, као веома корисна се показала и техника „Прича по сликама“ у којој дете визуелно доживљава оно што процесом размишљања треба да изговори.

Интеракција између васпитача и детета је веома важна, јер би васпитач требало да подстиче дете на развој свих аспеката личности од раног узраста до поласка у школу. Васпитач може утицати на развој метамеморије код деце путем едукативних садржаја, моделовањем, играма итд. Један од основних модела је да васпитач „мисли на глас“. То значи да је довољно да у току решавања одређеног задатка или проблема, васпитач заједно са децом говори све оно о чему размишља како би решио одређени задатак. На тај начин ће дете по моделу усвојити технику и касније је самостално користити. Деца у предшколском узрасту су склона коришћењу оваквог модела, али васпитач би требало то да охрабрује и по потреби даје смернице за добијање ефикаснијих решења, а све у циљу развоја метакогнитивних способности. Решавање проблема у малим групама и вршњачко подучавање се показало као корисно за развој метакогнитивних способности (Iiskala, et al., 2004).

Препоручује се употреба кооперативног учења, у којој вршњаци раде у паровима или мањим групама на задатим проблемима. Решавање проблема у малим групама и вршњачко подучавање се показало као корисно за развој метакогнитивних способности (Iiskala, et al., 2004). Има више подврста, то јест начина рада у оквиру кооперативног учења. Један

начин је реципрочно подучавање у коме деца раде у паровима и једно дете, на основу унапред познатих критеријума, даје другом повратну информацију о успешности извођења задатка који оно изводи (Theodosiou & Papaioannou, 2006). Показало се да реципрочно подучавање развија метакогницију тако што подстиче конструкцију метакогнитивних теорија и активности (Schraw & Moshman, 1995). Уколико не постоји могућност за рад у паровима могуће је обучити дете да само процењује своје поступке и тражи грешке и недостатке. Оба поменута поступка подстичу дубљу когнитивну укљученост детета у активности, то јест размишљање о поступцима, праћење, планирање, предвиђање и контролу поступака. Нове Основе програма предшколског васпитања и образовања, такође, говоре о значају развоја метакогниције код деце предшколског узраста, подстичу рад васпитача и раде на подизању свести о значају развијања метакогниције на предшколском узрасту (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања: 16/2018-1).

Циљ испитивања које смо спровели је био да се испита у којој мери су васпитачи упознати са појмом метакогниције и методама и стратегијама које се могу користити за развој метакогнитивних процеса.

Методологија истраживања

1. Узорак испитаника

За потребе овог истраживања испитано је 107 васпитача који раде у предшколским установама на територији Републике Србије.

Табела бр. 1. Приказ структуре испитаника према полу

	Број испитаника	Процент %
Женски	96	89.7
Мушки	11	10.3
Укупно	107	100.0

Табела бр. 2. Приказ структуре испитаника по степену образовања

	Број испитаника	Процент %
Виша	17	15.9
Висока	79	73.8
Специјалиста	13	10.3
Укупно	107	100

Табела бр. 3. Приказ структуре испитаника по дужини радног стажа

Укупно	107
Аритметичка средина	11.7103
Стандардна девијација	9.98490
Минимум	1.00
Максимум	39.0

1. Поступак истраживања

Анкетни лист (упитник) достављен је електронском поштом васпитачима који раде у предшколским установама, притом су добили и упутство за попуњавање и напомену да нигде неће бити тражено од њих да остављају своје податке, тако да им је анонимност загарантована.

2. Резултати истраживања

Табела бр. 4. Приказ одговора испитаника на питање: Да ли у својој предшколској установи радите по Новим основама програма предшколског васпитања и образовања?

	Број испитаника	Процент %
Да, радим	46	43.0
Не, не радим	61	57.0
Укупно	107	100.0

Табела бр. 5. Приказ одговора испитаника на питање: Под метакогницијом обично се подразумевају знања о сопственом когнитивном функционисању и техникама праћења и управљања сопственом когницијом и понашањем. На скали од 1-5 одредите степен знања о метакогницији.

	Број испитаника	Процент %
1 (Нисам упознат/а)	9	8.4
2	20	18.7
3	43	40.2
4	21	19.6

5 (У потпуности сам упознат/та)	14	13.1
Укупно	107	100

Табела бр. 6. Приказ одговора испитаника на тврдњу: Метакогниција је битна за децу предшколског узраста.

	Број испитаника	Процент %
Не слажем се	1	9
Делимично се слажем	8	7.5
Немам став	28	26.2
Слажем се	58	54.2
У потпуности се слажем	12	11.2
Укупно	107	100

Табела бр. 7. Приказ одговора испитаника на тврдњу: Кроз практичне активности требало би радити на развоју метакогнитивних способности са децом предшколског узраста.

	Број испитаника	Процент %
Не слажем се	1	9
Делимично се слажем	4	3.7
Немам став	4	3.7
Слажем се	71	66.4
У потпуности се слажем	27	25.2
Укупно	107	100.0

Табела бр. 8. Приказ одговора испитаника на тврдњу: Васпитачи би требало да више пажње посвећују активностима са циљем развоја метакогниције.

	Број испитаника	Процент %
Не слажем се	2	1.9
Делимично се слажем	5	4.7
Немам став	6	5.6
Слажем се	31	29.0
У потпуности се слажем	63	58.9

Укупно	107	100.0
--------	-----	-------

Табела бр. 9. Приказ одговора испитаника на тврдњу: Васпитачи би требало да се стручно усавршавају на пољу развоја метакогниције.

	Број испитаника	Процент
Не слажем се	1	0.9
Делимично се слажем	3	2.8
Немам став	1	0.9
Слажем се	20	18.7
У потпуности се слажем	82	76.6
Укупно	107	100.0

Табела бр. 10. Укрштање одговора испитаника о томе да ли раде по Новим основама са њиховим проценама сопственог знања о метакогницији

			Да ли радите према новим основама		Укупно
			ДА	НЕ	
Процењен степен знања о метакогницији	1	Број	4 _а	5 _а	9
		%	8.7%	8.2%	8.4%
	2	Број	4 _а	16 _б	20
		%	8.7%	26.2%	18.7%
	3	Број	15 _а	28 _а	43
		%	32.6%	45.9%	40.2%
	4	Број	15 _а	6 _б	21
		%	32.6%	9.8%	19.6%
	5	Број	8 _а	6 _а	14
		%	17.4%	9.8%	13.1%
	Укупно	Број	46	61	107
		%	100.0%	100.0%	100.0%

Напомена: иста подписана латинична слова (а или б) означавају да се пропорције одговора у двама колонама међусобно не разликују на нивоу 0.05

Поређење изведено χ^2 тестом је показало постојање статистички значајних разлика између одговора васпитача који раде према новим Основама и оних који по њима не раде у погледу процена свог знања о метакогницији, $\chi^2(4)= 9.811$, $p=0.044$. Накнадна (posthoc) поређења урађена z-тестом показала су да се статистички значајно разликује број испитаника који је дао одговор 2, којих има више међу онима који не раде по новим Основама, такође, статистички је значајна разлика и код оних који су дали одговор 4, с тим да је више оних који су дали овај одговор међу васпитачима који раде по новим Основама.

Табела бр. 11. Укритање одговора испитаника о томе да ли раде по новим Основама са проценама слагања са тврдњом: Метакогниција је битна за децу предшколског узраста

			Да ли радите према новим основама		Укупно
			ДА	НЕ	
Степен слагања са тврдњом: Метакогниција је битна за децу предшколског узраста.	1	Број	1 _a	0 _a	1
		%	2.2%	0%	0.9%
	2	Број	3 _a	5 _a	8
		%	6.5%	8.2%	7.5%
	3	Број	3 _a	25 _b	28
		%	6.5%	41.0%	26.2%
	4	Број	30 _a	28 _b	58
		%	65.2%	45.9%	54.2%
	5	Број	9 _a	3 _b	12
		%	19.6%	4.9%	11.2%
Укупно	Број	46	61	107	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	

Напомена: иста подписана латинична слова (a или b) означавају да се пропорције одговора у двама колонама међусобно не разликују на нивоу 0.05

Поређење изведено χ^2 - квадрат тестом је показало постојање статистички значајних разлика између одговора васпитача који раде према новим Основама и оних који по њима не раде у погледу процена значаја метакогниције за децу предшколског узраста, $\chi^2(4)= 20.148$, $p= 0.0001$. Накнадна (posthoc) поређења урађена z- тестом показала су да се

статистички значајно разликује број испитаника који је дао одговор 3, с тим да је више оних који су дали овај одговор међу онима који не раде по новим Основама, док је одговор 4 и 5 дао већи број испитаника који раде по новим Основама.

3. Дискусија резултата

У истраживању је учествовало 107 васпитача, од тога 96 (89.7%) женског пола и 11 (10.3%) мушког пола. Према степену образовања највише је оних са високим образовањем 79 (73.8%), док је 17 (15.9%) васпитача са вишим образовањем и 11 (10.3%) је завршило специјалистичке студије. Аритметичка средина година радног стажа испитаника износи 11.71 година ($SD= 9.98$).

По новим основама програма у време истраживања радило је 46 (43%) васпитача, док је број оних који не раде 61 (57%). Разлог томе је што су у време спровођења истраживања, 2021. године, нове Основе програма спровођене као пилот програм и постепено увођене, тако да нису још увек све предшколске установе биле почеле да га примењују.

Као што се из Табеле бр. 5 може видети већина испитаника 67.3%, је проценила да нису довољно упознати са појмом и дефиницијом метакогниције, сличан број испитаника, 65.4%, се слаже да је метакогниција битна за децу предшколског узраста, док 26.2% испитаника нема став у односу на ово питање (Табела бр. 7).

Из Табеле бр. 8 се може видети да 91.6% испитаника сматра да би требало радити на развоју метакогнитивних способности код деце предшколског узраста, а 87.9% сматра да би требало више пажње посветити активностима са циљем развоја метакогниције (Табела бр. 9). С предходним су у вези и подаци из Табеле бр. 10 из које се може видети да 95.3% васпитача сматра да би требало да се стручно усавшавају на пољу развоја метакогниције. На основу овога може се закључити да васпитачи желе да раде на пољу развоја метакогниције као и да им је потребно стручно усавшавање на том пољу.

У истраживању је, такође, утврђена разлика у одговорима испитаника који раде по Новим основама програма и оних који не раде.

Укрштање одговора испитаника о томе да ли раде по Новим основама са њиховим проценама сопственог знања о метакогницији је показало постојање статистички значајних разлика између одговора васпитача који раде према новим Основама и оних који по њима не раде. Накнадна (posthoc) поређења су показала да се статистички значајно разликује број испитаника који је дао одговор 2, којих има више међу онима који не раде

по новим Основама, такође, статистички је значајна разлика и код оних који су дали одговор 4, с тим да је више оних који су дали овај одговор међу васпитачима који раде по новим Основама.

Укрштање одговора испитаника о томе да ли раде по новим Основама са проценама слагања са тврдњом: Метакогниција је битна за децу предшколског узраста, је показало постојање статистички значајних разлика између одговора васпитача који раде према новим Основама и оних који по њима не раде у погледу процена значаја метакогниције за децу предшколског узраста. Накнадна (posthoc) поређења урађена показала су да се статистички значајно разликује број испитаника који је дао одговор 3, с тим да је више оних који су дали овај одговор међу онима који не раде по новим Основама, док је одговор 4 и 5 дао већи број испитаника који раде по новим Основама.

Узрок разлика између васпитача који раде по новим Основама и оних који не раде, је у томе што су васпитачи који раде по новим Основама програма прошли кроз одређене обуке и семинаре и њихов степен знања је већи у односу на оне који још увек нису прошли кроз обуку за рад по новим Основама програма предшколског васпитања и образовања.

Тренутна ситуација у предшколском образовном систему није у довољној мери усмерена на развој метакогниције, не зна се довољно о метакогницији и о њеном значају и потребно је подићи знање о значају развоја метакогниције као и примена стратегија за њено развијање у раду са децом предшколског узраста.

Литература

Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological review*, 89(4), 369-406.
Brinck, I. & Liljenfors, R. (2013). The developmental origin of metacognition. *Infant and Child Development*, 22, 85–101.

Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In Glaser, R. (ed.) *Advances in Instructional Psychology* (Vol.1). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 45–57.

Dorr, L. & Perels, F. (2019). Improving Metacognitive Abilities as an Important Prerequisite for Selfregulated Learning in Predchool Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 449-459

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*. 906-911.

Iiskala, T., Vauras, M., & Lehtinen, E. (2004). Socially shared metacognition in peer-

learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1(2), 330-337.

Lyons, K. E., & Ghetti, S. (2010). Metacognitive development in early childhood: New questions about old assumptions. In Efklides, A. and Misailidi, P. (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (p. 259–278). Springer Science + Business Media.

Младеновић, Ж. (2020а). Развојно-психолошки аспекти метакогниције. *Учење и настава*, Београд: КЛЕТ Друштво за развој образовања. 6(2). ISSN 2466-2801; УДК 159.992.72.159.955

Младеновић, Ж. (2020б). Развијање метакогнитивних способности код деце у оквиру предшколског васпитања и образовања. *Зборник радова са Петнаесте конференције „Васпитач у 21. веку“*.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја: Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања: 16/2018-1

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.

Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*. 361–380.

Андјела Рајковић
Џелјко Младеновић

PRESCHOOL TEACHERS' KNOWLEDGE OF METACOGNITION AND TECHNIQUES FOR ITS DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary

Metacognition encompasses an individual's knowledge of their own thinking processes and the strategies used to monitor and regulate cognitive functioning. According to Anderson (1982), it represents both knowledge about cognitive processes and the individual's control over them, while Flavell (1979) emphasizes its regulatory role in cognition. In Flavell's framework, metacognition includes knowledge about one's own and others' thinking, tasks, and strategies—whether declarative, procedural, or conditional—as well as metacognitive experiences that accompany cognitive activity. It also involves the cognitive goals and tasks that guide thinking, along with the cognitive actions and strategies employed to achieve those goals. In essence, metacognition refers to the conscious understanding and management of one's own cognitive processes. The aim of this research was to determine the level of knowledge of preschool teachers about metacognition, as well as the methods and techniques they use to develop children's metacognitive abilities. Preschool teachers were sent a questionnaire by email with instructions for completing it, with guaranteed anonymity. The total of 107 respondents (96 female, length of service $M = 11.7103$, $SD = 9.98490$), responded to the invitation to participate in the study. A study showed that only 46 preschool teachers (43%) worked according to the New Preschool Curriculum Framework, while 61 teachers (57%) did not, which can be attributed to the fact that the program was still in its pilot phase in 2021 and had not yet been fully implemented across all institutions. The findings indicate that 67.3% of respondents reported insufficient knowledge of the concept and definition of metacognition, although 65.4% recognized its importance for preschool-aged children. At the same time, 26.2% of respondents expressed no clear opinion regarding its

significance. Further results demonstrate a high level of awareness regarding the need to foster metacognitive abilities in young children: 91.6% of preschool teachers stated that metacognitive development should be actively supported, and 87.9% agreed that more attention should be devoted to activities aimed at promoting metacognition. Moreover, 95.3% expressed a need for professional development in this field, indicating a strong motivation for continued learning and improvement. Comparative analysis revealed statistically significant differences between teachers working under the New Curriculum Framework and those who were not. Teachers who were not implementing the new program more frequently selected lower self-assessment scores of their metacognitive knowledge (especially the response option “2”), while those applying The New Preschool Curriculum Framework (The years of ascent) more often chose higher ratings (particularly the response “4”), suggesting a higher level of awareness and competence. Similarly, regarding the perceived importance of metacognition for preschool children, those not working under the new framework more frequently selected a neutral position (response “3”), whereas teachers implementing the New Framework significantly more often chose higher levels of agreement (responses “4” and “5”). These differences appear to stem from the fact that teachers working under the New Curriculum Framework had participated in specialized training and seminars, resulting in a higher level of knowledge and greater awareness of the role of metacognitive development. In conclusion, the study indicates that the current preschool education system does not sufficiently emphasize metacognition. It highlights the need to enhance teachers’ understanding of metacognition and to more systematically integrate metacognitive strategies into educational practices with preschool-aged children.

Радован Станојевић
Академија васпитачко-медицинских
струковних студија
Одсек васпитачких студија, Алексинац

УДК 37.091.33-028.22:7
159.937-053.4/.5
929:791.43.01 Арнхајм Р.

ЗАКОН ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈЕ У ДЕЧЈЕМ ЛИКОВНОМ ИЗРАЗУ ПРЕМА ТЕОРИЈИ РУДОЛФА АРНХАЈМА

Апстракт: У раду је реч о закону диференцијације према теорији Рудолфа Арнхајма у коме се описује и анализира процес диферентовања елемената цртежа (облика, смера, величине) у различитим развојним фазама дечјег ликовног израза. Арнхајм говори на који начин долази до диферентовања елемената цртежа, као и о узроцима и факторима који утичу на тај процес. Примењујући начела закона диференцијације и гешталтне једноставности опажај, поимање и формирање облика се према Арнхајму развија од једноставног ка сложеном, од неодређеног ка одређеном. У периоду сазревања ликовне форме, применом закона диференцијације, могу се дефинисати различити развојни стадијуми (фазе) које су одређене различитим развојним етапама у процесу диферентовања елемената цртежа (облика, смера, величине). Првобитно значење и улога праисконског круга као најједноставнијег облика, и на који начин долази до његове диференцијације на цртежу. Улога, значење и диференцијација праве линије, као и облика и смерова које она одређује. Диферентовање величине као елемента цртежа. Диференцијација као процес синтезе више елемената унутар нове целине на цртежу. Арнхајм указује да разумевање закона диференцијације помаже правилном тумачењу и процени дечјег цртежа.

Кључне речи: Закон диференцијације, развојне фазе, праисконски круг, права линија, величина, диференцијација елемената цртежа

Праисконски круг

Тежња је, према Арнхајму, да свака радња руком приликом цртања постане (оствари) течно кретање. Кружни покрети који се притом јављају последица су организације моторног понашања које се развија у складу са начелом једноставности, а из чега настаје кружни блик као најједноставнији визуелни склоп. Тако се визуелно и моторичко начело једноставности огледа у кругу као првом организованом облику који се формира у развојној фази шкрабања као последица мање или више несвесног шврљања.

Арнхајм се позива на теорију Пијажеа и Инхелдера који наводе да су рани облици на дечјим цртежима тополшки, а не геометријски. Такође су видљиве разлике међу кружним облицима насталих несвесном кружном моторичком радњом и кружним облицима који су резултат свесног цртања.

У почетним фазама цртања круг је недиферентован облик. Његово значење је опште, он означава присуство и предметност било ког тела. „Круг не означава округлост, него само општије својство „предметности“ – то јест, компактност чврстог предмета за разлику од неодређене основе.“. (Арнхајм, стр. 153) Круг постаје диферентивани облик тек у присуству правих и угластих облика (троугао, правоугаоник...)

Праисконски круг се на дечјем цртежу развија на два начина. Дете комбинацијом више кругова гради сложеније склопове, када кругови унутар тих склопова добијају различита значења. Кругови су садржани у већем кругу или садрже мање кругове, и такав однос „садржавања“ је према Арнхајму најједноставнији просторни однос ликовних јединица који дете примењује. Однос садржавања ликовних јединица се развија од најелементарнијег, са два концентрична круга који приказују уво, око, главу са лицем и сл., па до тематски и формално сложенијих структура са више елемената (кругова).

Други начин развоја праисконског круга је да се круг користи као основа зракастог облика, кога граде радијуси круга у основи. Зракасти облик на цртежу, у зависности од начина диференцијације, може да представља цвет, сунце, око, руку са прстима, главу са косом и сл. Како Арнхајм наводи, осим на дечјим цртежима, примена таквог, по конструкцији истоветног формалног склопа на више различитих тема може се наћи и у облицима карактеристичним за стил неког уметника, али и у основи научних теорија.

Закон диференцијације

Од једноставног ка сложеном, од неодређеног ка одређеном, од општег ка специфичном, примењујући начела диференцијације и гешталтне једноставности, начин је на који Арнхајм тумачи опажање, поимање и формирање облика. „...сваки облик ће остати у оној мери недиферентован у којој му цртачево схватање свога циљног предмета то допушта.“. (Арнхајм, стр.154). Цртач округлим облицима приказује природне форме (сунце, облаке, плодове...), а првилним угластим облицима приказује архитектуру. Од општег ка специфичном у процесу диференцијације значи да „...докле год нека визуелна одлика не постане диферентована, укупан опсег њених могућности представљаће најједноставније међу њима“. (Арнхајм, стр.155) Круг као облик, на почетку не описује округлост предмета. Он, као најједноставнији облик замењује све остале облике, до тренутка када постаје диферентован присуством другачијих облика на цртежу. Круг почиње да означава

округлост предмета када се на цртежу појаве прави, угласти облици (троугао, правоугаоник...) . Неутралност и опште значење круга престаје када се супротстави значењу других, алтернативних облика. „Значење одређене визуелне одлике зависи од алтернатива које је цртач разматрао. Круг је круг само када постоје троуглови као алтернатива.“ (Арнхајм, стр.156) Али и у комбинацији са другим облицима круг и даље, према Арнхајму, донекле задржава својства недиферентованог, као најједноставнији и најнеутралнији облик на цртежу.

„Развој опажајне структуре само је један чинилац, прекривен и модификован другима, у целокупном процесу менталног израстања.“ (Арнхајм, стр. 156). У теоријској систематизацији, од једноставног ка сложеном, утврђен је редослед одвојених фаза у развоју ликовне форме. Арнхајм при том наводи да стандардни редослед развојних фаза, као такав, тек грубо приказује оно што се у пракси заиста дешава. Редослед и дужина трајања развојних фаза није исти код свих. У ликовном развоју могуће је прескакање и изостављање развојних фаза, њихово комбиновање, а свако одступање од утврђеног системског редоследа одређено је индивидуалним склоностима детета, као и утцајима средине у којој се развија.

Проце сликовног изражавања, према Арнхајму, је стално комбиновање, прескакање и враћање (путовање) кроз раличите развојне стадијуме, као спонтани процес прилагођавања и одговора на разноврсне ликовне проблеме и потребе. Ни узраст, такође не одређује пресудно фазу ликовног развоја у којој ће се дете наћи.

Права линија

Ако круг представља најједноставнији облик, права линија спада у визуелно најједноставније линије. „Праву линију је измислило чуло вида на захтев начела једноставности.“ (Арнхајм, стр.157) Права линија се не јавља у природи, она постји као људски производ у уметности и науци.

Код деце, на почетку, права линија је недиферентован елемент којом се приказују издужени облици, руке, ноге, стабла дрвећа и сл. Арнхајм указује на погрешно тумачење праве линије, на раним цртежима, као одлику крутости. Разлог таквог погрешног тумачења објашњава неразумевањем праве линије као још недиферентованог облика чија је превасходна улога да прикаже издуженост форме. Значење и ефекат једног облика је релативна и одређује се у односу на остале облике који се јављају на цртежу. У том смислу тумачење праве линије као круте, на архаичним или раним дечјим цртежима, је погрешно због одсуства алтернативних облика који би преузели део улоге значења праве линије, односно

диферентовали праву линију у елемент са значењем адекватним њеним физичким карактеристикама. Значење праве линије на ренесансном цртежу у присуству великог броја алтернативних облика није исто као и значење праве линије на архаичном цртежу где та разноврсност облика не постоји. Исто је са значењем праве линије у раним фазама развоја ликовног израза у односу на зрелије доба.

Осим облика, права линија на цртежу одређује и правац. Правци хоризонтале и вертикале чине прави угао који је најједноставнији међу угловима и према закону диференцијације недиферентован угао. Прави угао на почетку замењује и косе и тупе углове, све док се не појаве алтернативни коси правци правих линија којима се граде коси и тупи углови као алтернатива правом углу. На тај начин недиферентовани смерови хоризонтала и вертикала и недиферентовани прави угао законом диференцијације мењају своја значења, применом различитих вредности алтернативних косих смерова и алтернативних косих и тупих углова. Холандски сликар Пит Мондријан редукцијом косих праваца у кубистичкој анализи, повратним процесом диференцијације, остварује недиферентност (универзалност) вертикале, хоризонтале и простора кога оне одређују.

Искошеност

Хоризонтално вертикална спрега елемената на цртежу је основ који постоји и као предуслов искошености. Искошеност настаје у односу на хоризонтално вертикалну спрегу. Арнајм указује на снажан динамички карактер искошености која се опажа као одступање од хоризонталног и вертикалног правца. Уз помоћ искошености остварује се, према њему, у визуелном медијуму витална разлика између статичних и динамичних облика који су у раној фази још увек недовољно диферентовани.

Разноликост односа праваца у стваности и на цртежу одражава разлике између стања мировања и кретања. Шематизованост и статичност која је присутна у раним фазама ликовног развоја нестаје на каснијим цртежима увођењем различитих вредности косих праваца који покрећу статичне форме. Присуство односа косих праваца обогаћује дечји цртеж, чини га животнијим и одређенијим.

Стапање делова

У раној фази деца диференцијацију облика остварују додавањем нових облика. Цртеж настаје груписањем геометријски једноставних, јасно дефинисаних форми који су унутар целине повезани у почетку

хоризонтано-вертикалним, а касније и косим правцима. Комбиновањем и спајањем једноставних елемената деца конструишу сложеније целине. Дете обликује и уклапа делове сложене форме у складу са јединством целине и карактеристичним пропорцијским односима и њиховим распоредом.

У каснијим развојним фазама деца сложене целине састављене из више елемената почињу да схватају као самосталне јединице. Делови унутар целине се стапају и образују нову форму коју дефинише контура диферентованија у односу на контуру претходних облика. Арнхајм наводи да што је појам који се приказује диферентованији, утолико је потребна већа вештина да се опише контурном линијом. Контурни цртежи Матиса и Пикаса представљају највиши дOMET у овој цртачкој дисциплини. Њихова контурна линија на цртежима синтетише веома сложене структуре и резултат је дугог аналитичког процеса.

Арнхајм указује на то, да се стапање контуре слаже са моторним чином цртања. У фази шврљања оловка је све време на хартији, до тренутка препознавања визуелно контролисане форме (облика) који може представљати целину или њен део. Контура представља непрекидни ток линије у грађењу једне самосталне јединице која може да представља целину или један њен део. „Мера до које поједини цртач дозвољава да моторни чинилац утиче на облик прилично зависи од односа између спонтано израженог темперамента и рационалне контроле у његовој личности.“ (Арнхајм, стр. 164)

Величина

Опажајни идентитет предмета у стварности не зависи превише од величине јер се она стално мења променом положаја у простору и дистанце са које посматрамо предмете. У односу на положај посматрања предмети се повећавају или смањују.

Према начелу закона диференцијације величине предмета на цртежу би требало да буду једнаке пре него што се диферентују, у том смислу важно је питање шта је узрок промене и диферентовања величина. У раним развојним фазама и величина је као и облик је недиферентовани елемент. Разлози диферентовања величине на цртежу могу бити различити. Један од узрока диферентовања величине је и хијерархија заснована на важности. Према неким психолошким теоријама деца величином на цртежу означавају важност неког предмета или бића. Већим приказују оне ствари које су им важније. Формално и симболички сличне величине делују као чинилац који повезује елементе на цртежу.

Величина има симболичко значење и на египатским сликама и рељефима и средњевековним византијским фрескама. Фигура фараона је већа у односу на остале фигуре на слици. На средњевековним фрескама ктитор држи у рукама не макету цркве него стварну цркву коју је саградио. Арнхајм каже да разлике и односи у величинама настају као реакција на захтеве значења предмета на слици, једнако на дечјим као и на уметничким радовима. Марк Шагал простор деконструира положајем и односима величина предмета на слици која наглашено одступају од логике реалистичких пропорцијских односа.

Закључак

Приликом анализе и процене дечјих радова треба имати у виду сложен процес диференцијације који се одвија и обележава различите развојне фазе. Неометани развој визуелне форме омогућава спонтаност диферентовања елемената цртежа и спонтани (природни) прелаз из фазе у фазу. Свака развојна фаза има своју естетику, изражајне потенцијале, могућности и ограничења у оквиру којих и треба тумачити и процењивати дечји цртеж. Развојне фазе се надовезују и прожимају, произилазе једна из друге у логичком следу који је примарно одређен индивидуалним склоностима, потребама и могућностима сваког појединца. Као такве оне су битан основ каснијем зрелом ликовном изразу.

Литература

- Arnhaјm (1998). Arnhaјm, R., *Umetnost i vizuelno opažanje*, Univerzitet umetnosti, Beograd.
- Karlavaris (2007). Karlavaris, B., *Fenomen dečjeg crteža*, Vojvođanska akademija nauka i umetnosti, Novi Sad.
- Карлаварис (1984). Карлаварис, Б., *Методика наставе ликовног васпитања*, ЗЗУНС, Београд.
- Станојевић (2019). Станојевић, Р., *Развој ране форме према теорији Рудолфа Арнхајма*, Васпитач у 21. веку, Бр. 19 (стр. 273-279.), Алексинац: Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек Алексинац.

Radovan Stanojević

THE LAW OF DIFFERENTIATION IN CHILDREN'S ART EXPRESSION ACCORDING
TO THE THEORY OF RUDOLF ARNHEIM

Summary

The paper deals with the law of differentiation according to Rudolf Arnheim's theory, which describes and analyzes the process of differentiating drawing elements (shape, direction, size) in different developmental phases of children's expression. Arnheim talks about how the differential of drawing elements occurs, as well as the causes and factors that influence this process. Applying the principles of the law of differentiation and gestalt unity, perception, understanding and formation of forms, according to Arnheim, develops from simple to complex, specific. In the period of maturation of the artistic form, by applying the law of differentiation, different developmental stages (phases) can be defined, which are determined by different developmental stages in the process of differentiating drawing elements (shapes). The original meaning and role of the primordial circle as a national form, and how its differentiation occurs in the drawing. The role, meaning and differentiation of a straight line, as well as the shapes and directions it determines. Differentiation of size as an element of a drawing. Differentiation as the process of synthesizing multiple elements into a new whole in a drawing. Arnheim indicates that understanding the laws of differentiation helps in the correct interpretation and evaluation of children's drawings.

Весна Стевановић

Академија васпитачко-медицинских
струковних студија Крушевац
Одсек васпитачких студија Алексинац

УДК 004:37.017.1-053.4

37.011.2-053.4:004

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

ДОСТИГНУТЕ ДИГИТАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ЊИХОВА ФУНКЦИОНАЛНОСТ У ШКОЛИ

Апстракт: Развој дигиталних компетенција код деце предшколског узраста постаје све значајнији у контексту савременог образовања. Овај рад има за циљ да прикаже које дигиталне вештине деца стичу током предшколског периода, на који начин се те вештине манифестују и користе у нижим разредима основне школе и колико су функционалне у процесу прилагођавања на нове образовне захтеве. Рад је заснован на прегледу релевантне научне литературе и примера из праксе, при чему су анализирани постојећи модели дигиталне писмености у предшколском систему, начини примене дигиталних алата, као и улога васпитача, родитеља и институција. Као резултат, представљене су кључне препоруке за унапређење приступа дигиталном образовању деце у раном узрасту, са посебним акцентом на њихову функционалност у наставку школовања.

Кључне речи: дигиталне компетенције, предшколско образовање, школа, функционалност, адаптација

Увод

Савремено друштво карактерише убрзана дигитална трансформација која суштински мења начине комуникације, приступа информацијама и организације рада, као и саму природу учења. Дигиталне технологије постале су саставни део свакодневице, мењајући начине

комуникације, приступ информацијама, учење и професионално деловање. У том контексту, образовни системи суочавају се са изазовом прилагођавања новим условима и развоја компетенција које омогућавају активно и критичко учешће појединца у дигиталном окружењу. Дигиталне компетенције препознате су као једна од кључних компетенција за целоживотно учење у документима Европске Комисије (European Commission, 2018), док ОЕЦД (OECD, 2020) наглашава значај њиховог систематског развоја од најранијег узраста.

Питање развоја дигиталних компетенција све чешће се повезује са раним детињством, јер деца предшколског узраста одрастају у окружењу које је већ у значајној мери дигитализовано. Контакт са дигиталним уређајима и садржајима почиње рано, често у оквиру породице, а наставља се у институционалном контексту предшколског васпитања и образовања. Иако је дигитална технологија све присутнија у животу деце, неопходно је проучити у којој мери се њена употреба заснива на педагошки осмишљеним приступима који доприносе развоју функционалних дигиталних компетенција. Истраживања указују да деца предшколског узраста већ поседују одређена искуства у коришћењу дигиталних уређаја, али да квалитет и развојни потенцијал тих искустава у великој мери зависе од педагошког усмеравања (Plowman, McPake, & Stephen, 2010). Према Ливингстон (2012), рана изложеност дигиталним медијима не подразумева аутоматски развијену дигиталну писменост, већ захтева структурисану подршку одраслих и институционални оквир који подстиче критичко и смислено коришћење технологије. Слично томе, Марш (2016) наглашава да дигиталне праксе деце у раном узрасту треба интегрисати у образовни процес на начин који подстиче креативност, сарадњу и решавање проблема. У контексту међународних образовних политика, ОЕЦД (2020) указује да развој дигиталних компетенција од најранијег узраста представља предуслов за успешну адаптацију на динамичне друштвене и технолошке промене. Ипак, остаје отворено питање у којој мери се дигиталне компетенције стечене у предшколском периоду одржавају и функционално примењују у каснијем образовању, посебно у нижим разредима основне школе. Управо из тог разлога јавља се потреба за научним преиспитивањем степена развијености дигиталних компетенција код деце предшколског узраста, као и њихове применљивости у каснијем образовном контексту.

Разлози за истраживање ове теме произилазе из неколико кључних чињеница. Прво, предшколски период представља осетљиву фазу развоја у којој се постављају темељи когнитивних, социјалних и комуникацијских компетенција. Друго, транзиција из предшколског у основношколско образовање подразумева прилагођавање новим организационим и

наставним захтевима, при чему дигиталне компетенције могу представљати значајан ресурс за успешнију школску адаптацију. Треће, у условима све веће интеграције дигиталних алата у наставу, функционална употреба дигиталних вештина постаје предуслов активног учешћа ученика у образовном процесу.

Полазећи од наведеног контекста, циљ рада је анализа степена развијености дигиталних компетенција код деце предшколског узраста и испитивање њихове функционалне употребе у основној школи. У складу са постављеним циљем, рад тежи да утврди које се компоненте дигиталних компетенција развијају у предшколском периоду, на који начин се оне манифестују у почетном школском образовању и у којој мери доприносе успешнијем прилагођавању школским захтевима.

Рад се заснива на анализи и синтези релевантне домаће и стране научне литературе, као и стратешких и програмских докумената из области предшколског и основног образовања.

Дигиталне компетенције у раном детињству – теоријски оквир

Појам дигиталних компетенција у савременом образовном дискурсу најчешће се дефинише у складу са европским оквиром који је развила Европска Комисија. Према оквиру ДигКомп (DigComp, 2018), дигитална компетентност обухвата пет међусобно повезаних области: (1) информације и подаци, (2) комуникација и сарадња, (3) креирање дигиталних садржаја, (4) безбедност и (5) решавање проблема. Иако је оквир првенствено намењен грађанима у целини, његове компоненте могу се адаптирати и за контекст раног детињства.

У предшколском узрасту дигиталне компетенције не подразумевају техничку сложеност, већ пре свега развој основних вештина сналажења у дигиталном окружењу, разумевање једноставних правила безбедности, способност комуникације путем дигиталних алата и креативно изражавање уз подршку одраслих. Како истиче Ливингстон (2012), дигитална компетентност код деце не сме се сводити на оперативно руковање уређајима, већ подразумева постепено развијање критичког односа према дигиталним садржајима и медијима.

У том смислу, дигиталне компетенције у раном узрасту могу се посматрати као део ширег концепта медијске и информационе писмености, прилагођене развојним карактеристикама деце узраста од четири до седам година.

Разматрање дигиталних компетенција у раном детињству захтева ослањање на развојнопсихолошке и педагошке теорије. Према Пијажеу

(1952), деца узраста од 4 до 7 година налазе се у предоперационалној фази когнитивног развоја, коју карактерише симболичка игра, развој говора и интензивна машта. Управо ове карактеристике представљају основу за интеграцију дигиталних алата у функцији игре, истраживања и симболичког представљања.

Са социокултурног становишта, Виготски (1978) наглашава значај социјалне интеракције и посредовања одраслих у процесу учења. Примењено на дигитални контекст, ово значи да квалитет развоја дигиталних компетенција зависи од вођене активности, заједничког истраживања и подршке у „зони наредног развоја“. Дигитални алати у том смислу могу представљати средство когнитивног и социјалног развоја, уколико су интегрисани у педагошки осмишљене активности.

Истраживања показују да уз адекватно усмеравање дигиталне активности могу допринети развоју финих моторичких вештина, визуелне перцепције, раних математичких појмова и језичких компетенција (Plowman, McPake, & Stephen, 2010). Међутим, кључна претпоставка остаје педагошка оправданост и умереност у употреби технологије.

У савременом образовном контексту писменост се више не ограничава искључиво на читање и писање у традиционалном смислу. Концепт мултиплих писмености подразумева интеграцију различитих облика комуникације, укључујући визуелне, медијске и дигиталне форме. У том смислу, дигитална писменост представља саставни део опште писмености и предуслов активног учешћа у савременом друштву (Marsh, 2016). Дигитална писменост код деце предшколског узраста огледа се у способности разумевања једноставних дигиталних симбола, сналажења у интерактивном окружењу, препознавања основних правила безбедности и коришћења технологије као средства комуникације и креативног изражавања. Она не замењује традиционалну писменост, већ је допуњује и проширује. Уколико се дигитална писменост развија као интегрални део општег васпитно-образовног процеса, она може представљати важан ресурс за успешнији прелазак у школско окружење, где се очекује све већи степен самосталности у раду са дигиталним алатима.

Европски оквир дигиталних компетенција (DigComp, European Commission, 2018) дефинише пет кључних области дигиталних компетенција: (1) Подаци и информације –способност претраживања, организације и интерпретације информација; (2) Комуникација и сарадња – употреба дигиталних алата за размену информација и рад у групи; (3) Креирање дигиталних садржаја – креирање, модификација и репрезентација садржаја у дигиталном облику; (4) Безбедност – заштита личних података, разумевање ризика и одговорно понашање; (5) Решавање

проблема – употреба дигиталних алата за решавање задатака и подстицање креативног мишљења. За предшколски узраст (4–7 година), ову структуру можемо адаптирати на ниво развојних способности деце (Livingstone, 2012; Plowman, McPake, & Stephen, 2010), што би омогућило да се дигиталне компетенције развијају на функционалан начин, уз поштовање развојних карактеристика деце.

Развој дигиталних компетенција у предшколском образовању

Развој дигиталних компетенција у предшколском образовању заснива се на интеграцији дигиталних алата у свакодневне активности деце, уз педагошки осмишљене циљеве. Примери могу укључивати:

- интерактивне едукативне апликације за учење боја, бројева и слова,
- дигиталне приче и аудио-књиге као подстицај за читање и слушање,
- заједничке пројектне активности у којима деца креирају дигиталне садржаје (цртежи, презентације, аудио-записи),
- игре које развијају когнитивне вештине и сарадњу у групи.

Поред тога, дигитални алати могу подржати индивидуални приступ учењу, омогућавајући да свако дете ради својим темпом, што је посебно значајно у узрасту од 4 до 7 година, када постоји велика разлика у развојним способностима (Vygotsky, 1978).

У националном контексту, програм предшколског васпитања и образовања („Године узлета“) препознаје значај интеграције дигиталних технологија као средства за подстицање истраживања, креативности и комуникације. Програм наглашава:

- употребу дигиталних алата као подршку учењу кроз игру,
- вођене активности у којима васпитач надгледа и усмерава дигиталну интеракцију,
- укључивање родитеља у праћење и подршку дигиталних активности код куће.

Применом ових принципа, предшколска установа омогућава деци да постепено развијају дигиталне компетенције које ће бити функционалне и преносиве у школско окружење.

Функционалност достигнутих дигиталних компетенција и пренос у школско окружење

Функционалност дигиталних компетенција подразумева способност детета да пренесе и примени стечена знања и вештине у новим образовним

ситуацијама, прилагођавајући их специфичним школским задацима и окружењу (Livingstone, 2012; Marsh, 2016). Она обухвата: самосталност у употреби дигиталних алата, креативно решавање проблема, критичку процену дигиталних садржаја, способност сарадње и комуникације у дигиталном окружењу. Деца која су развијала дигиталне компетенције у предшколском узрасту чешће показују већу самосталност и лакше се адаптирају на дигиталне аспекте наставе у нижим разредима (Plowman, McPake, & Stephen, 2010). Примери функционалног преноса укључују: коришћење образовних апликација за вежбање математичких и језичких садржаја, самостално креирање презентација, дигиталних цртежа или прича, учешће у групним пројектима који користе дигиталне алате за комуникацију и сарадњу, примену правила безбедности и критичког размишљања о дигиталним садржајима.

Табела 1. Адаптација ДигКомп оквира на предшколски узраст и функционална примена у школи

Компонента ДигКомп (DigComp) оквира	Пример примене у предшколском узрасту	Пример функционалне примене у школи
Подаци и информације	Претраживање слика или аудио садржаја за приче; сортирање информација кроз игру	Претраживање садржаја за школске пројекте, састављање листа информација, сортирање података у табелама
Комуникација и сарадња	Коришћење дигиталних алата за размену порука, слика, заједничке пројектне активности у групи	Размена е-порука са учитељем и вршњацима, рад у групи кроз дигиталне платформе, учешће у онлајн дискусијама
Креирање дигиталних садржаја	Прављење једноставних цртежа или прича помоћу апликација, снимање кратких аудио/видео порука	Прављење дигиталних презентација, цртежа, аудио или видео прилога за школске активности
Безбедност	Учити основна правила: не делити личне податке, користити апликације под надзором одраслих	Примена основних правила заштите података, безбедно коришћење интернета, препознавање ризичних

		садржаја
Решавање проблема	Игре и активности које захтевају логичко мишљење и употребу дигиталних алата за решење једноставних задатака	Коришћење дигиталних алата за израду решења у настави математике, логичких игара, симулација и истраживачких активности

Иако предности ране дигитализације нуде значајан потенцијал за школску адаптацију, процес транзиције није лишен изазова. Први и основни изазов је дигитални јаз (Livingstone, 2012), који се не односи само на доступност опреме, већ и на разлике у квалитету подршке коју деца добијају у породичном окружењу. Деца која долазе из породица са нижим социоекономским статусом често користе технологију искључиво за пасивну конзумацију забавног садржаја, што не доприноси развоју функционалних компетенција потребних за школу.

Други значајан изазов је дисконтинуитет у методичком приступу између предшколске установе и основне школе. Док програм „Године узлета” подстиче истраживање и слободу избора, почетна настава у школи често може бити ригиднија, фокусирана на техничко савладавање алата пре него на њихову креативну примену. Овај несклад може довести до привременог заостајања у развоју већ стечених вештина.

Анализа наставних исхода предмета „Дигитални свет” и корелација са ДигКомп оквиром

Програм предмета Дигитални свет у првом разреду основне школе представља директан наставак развоја компетенција започетих у предшколском периоду. Анализом програма и наставних јединица, могу се издвојити кључни исходи који потврђују функционалност претходно стечених вештина.

Табела 2. Корелација исхода предмета Дигитални свет 1 и DigComp компетенција

Компонента ДигКомп (DigComp) оквира	Наставни исход (према програму РС)	Очекивана активност ученика
-------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------

Подаци и информације	„Ученик ће бити у стању да пронађе дигитални садржај користећи дигитални уређај”	Претраживање једноставних појмова, слика или звукова под надзором.
Комуникација и сарадња	„Ученик је у стању да примени основна правила безбедног и етичког коришћења дигиталних уређаја за комуникацију”	Слање поруке или учешће у заједничком онлајн раду уз уважавање правила пристојности.
Креирање дигиталних садржаја	„Ученик креира дигиталну слику или кратак текст”	Употреба алата за цртање (нпр. Paint) или једноставних едитора за изражавање мисли.
Безбедност	„Ученик препознаје ризике неодговарајуће комуникације и дељења личних података”	Способност да идентификује коме сме, а коме не сме да даје податке на мрежи.
Решавање проблема	„Ученик решава једноставне логичке задатке кроз програмирање без рачунара (unplugged)”	Коришћење логичких алгоритама за решавање проблема и развој рачунарског размишљања.

Ови исходи указују на то да школа не креће од „нулте тачке”. Ако је дете у предшколском периоду, кроз програм „Године узлета”, већ било изложено вођеном истраживању дигиталних алата, оно у првом разреду не учи само *како* да користи уређај, већ се фокусира на *садржај* и *безбедност*. Тиме се постиже виши ниво функционалности – дигитални алат престаје да буде играчка и постаје инструмент за учење (енг. Scaffolding).

Један од најиновативнијих сегмената предмета Дигитални свет 1 јесте увођење алгоритамског начина размишљања. Ово се директно ослања на предшколске активности које развијају логику и оријентацију у простору. Ова компонента подстиче когнитивне вештине (логика, секвенцирање, решавање), које су примењиве како у дигиталном контексту, тако и у другим школским предметима (нпр. математика, језик). Такође, као водичи кроз уџбеник појављују се ликови Вулкана и Вуле, што је пример прилагођавања садржаја развојном узрасту деце (прелазак из предшколске игре у школско учење).

Закључак

Развој дигиталних компетенција у предшколском узрасту не представља само припрему за дигиталну будућност, већ суштински део развоја модерне функционалне писмености. Анализа је показала да деца која кроз педагошки вођене активности у вртићу овладају основама информационе безбедности, креирања садржаја и решавања проблема, показују значајно виши степен самосталности при уласку у школски систем.

Функционалност ових компетенција у основној школи директно зависи од три фактора:

1. Педагошке утемељености употребе ИКТ-а у предшколском периоду (технологија као средство, а не циљ);
2. Спремности учитеља да препознају и надограде већ постојеће дигиталне вештине првака;
3. Континуиране подршке одраслих која балансира између слободног истраживања и безбедносних оквира.

Успешна функционалност дигиталних компетенција директно корелира са компетенцијама одраслих који окружују дете. Васпитач у овом процесу престаје да буде само преносилац знања и постаје дигитални ментор који усмерава дете ка критичком промишљању (Plowman et al., 2010).

Сарадња са родитељима је кључна за обезбеђивање континуитета. Важно је едуковати родитеље да дигиталне компетенције нису синоним за време проведено испред екрана (енг. screen time), већ за квалитет интеракције. Препоручује се модел „заједничког ангажовања” (енг. joint media engagement), где родитељ и дете заједно истражују дигиталне садржаје, чиме се развијају основа за безбедно и функционално коришћење технологије у будућности.

Кључна препорука овог рада је интензивирање професионалног развоја васпитача и учитеља у области дигиталне педагогије, као и јачање партнерства између породице и образовних институција. Само кроз синергију ових фактора дигиталне компетенције престају да буду техничка вештина и постају снажан алат за целоживотно учење и успешну социјалну адаптацију.

Литература

European Commission. (2018). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens*.

Лакета, М., & Дрвар, Д. (2020). *Дигитални свет 1: Уџбеник за први разред основне школе*. Београд: Вулкан знање.

Livingstone, S. (2012). [Children and the Internet: Great expectations, challenging realities](#). Polity Press.

Livingstone, S. (2012). *Critical reflections on the benefits of ICT in education*. Oxford Review of Education.

Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. [Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche](#), 7(2), 178–195.

OECD. (2020). [Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States](#). OECD Publishing.

Пијаже, Ж. (1952). *Порекло интелигенције код деце*. Београд: Полит. Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. [Children & Society](#), 24(1), 63–74.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*.

Vesna Stevanović
Marija Jović
Mališa Stevanović

ACHIEVED DIGITAL COMPETENCIES OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATION AND THEIR FUNCTIONALITY IN EARLY SCHOOLING

Summary

The development of digital competencies in preschool children is becoming increasingly important in the context of modern education. This paper aims to present which digital skills are acquired by children during the preschool period, how these skills are manifested and used in the early grades of primary school, and how functional they are in the process of adapting to new educational requirements. The research is based on a review of relevant scientific literature and practical examples, analyzing existing models of digital literacy in the preschool system, the application of digital tools, and the roles of educators, parents, and institutions. As a result, the paper offers key recommendations for improving the approach to digital education in early childhood, with a special focus on the functionality of acquired skills during later schooling.

Далиборка Живковић
МАС Слободанка Миладиновић
ПУ Ната Вељковић, Крушевац

УДК 373.2.011.3-051
373.2.016

ЈАЧАЊЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВАСПИТАЧА КРОЗ ПРИМЕНУ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Апстракт: У Правилнику о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (2018), стоји да се ради о документу који даје смернице (доносиоцима одлука, креаторима програма иницијалног образовања васпитача, просветним саветницима, васпитачима за процену сопствених компетенција и другим). У овом документу се имплицитно истиче проблем да васпитачи нису довољно оснажени када је реч сагледавању њихових професионалних улога у савременој концепцији дечијег вртића, те се и у самом документу (правилнику) нуди објашњење термина „компетенције” и зашто су оне важне, коме је намењен овај документ, уз појашњење структуре документа за чије разумевање је, ипак, потребна студиознија припрема практичара. У овом раду ћемо указати на смисао и значај јачања професионалних заједница учења, а самим тим и компетенности васпитача за развијање сарадње и заједнице учења, кроз указивање на различите начине њиховог оснаживања, уз посебан осврт на смисао и важност примене акционих истраживања.

Кључне речи: професионалне компетенције, вртић, заједница учења, акциона истраживања

Увод: Заједница учења као предуслов за развијање праксе дечјег вртића

Чињеница је да у пракси наших предшколских установа педагошка истраживања, па самим тим ни акциона, нису афирмисана у довољној мери, што директно утиче на квалитет рада (*Kvalitet rada predškolskih ustanova u Republici Srbiji...*, 2018; *Ex post analiza...*, 2020). Задржава се status quo, без постављања питања, уочавања проблема и постављања хипотеза о могућим одговорима на отворена питања, како би пракса на нивоу предшколске установе и сваке васпитне групе понаособ могла да се мења и унапређује. Једно од најважнијих полазишта у покретању промена и изради ваљаног акционог истраживања у развијању праксе дечјег вртића, која се континуирано мења и унапређује у складу са потребама детета и условима остваривања, јесте тимски рад. Тимски рад, учење и подршка у учењу, важност међуљудских односа, емпатија према сарадницима важне су, дакле, карактеристике вештина потребних за запослене у васпитно-

образовним институцијама у 21. веку (*Profesionalni razvoj na nivou škole/vrtića...*, 2017). Модел тимског рада су неки аутори дефинисали као „интерактивни процес који омогућава да људи са различитим степеном стручности произведу креативна решења за заједнички дефинисане проблеме“ (Pavlović i Breneselović, према Idol, Polucci Whitcomb & Neven, 2000). У овом контексту представљамо и прегледни приказ две културе (индивидуалистичка наспрам културе заједнице учења), коју су Павловић-Бренеселовић и Крњаја представиле на акредитованом програму обуке *СНОП-Стручни сарадници као носиоци промене* (Pavlović – Breneselović i Krnjaја, 2021), сматрајући да овакав приказ омогућава боље разумевање предуслова за остваривање тимског делања у сталном процесу грађења професионалне заједнице учења:

Табела 1: *Индивидуалистичка насупрот културе заједнице учења*
(Pavlović – Breneselović i Krnjaја, 2021)

Индивидуалистичка култура	Заједница учења
-подржава се слободно и самостално деловање у свом делокругу праксе, по принципу („Ја и ви”);	-осмишљени су и примењују се механизми којима се подстиче међузависност деловања по принципу међузависности („Ми”);
-негује се индивидуална посвећеност учењу и професионалном развоју и могућ је такмичарски дух;	-јача се колективна посвећеност учењу и професионалном развоју
-очекује се „спољашња одговорност”, поштовање и неупитаност постојећих правила и норми предшколске установе;	-кроз заједничке задатке и дељење искустава у остварењу заједничког циља;
-уочљиво је немешање у рад других служби, супротстављеност интереса и различитих служби и група;	-очекује се преиспитивање, дељење и преузимање одговорности за норме и правила;
-препушта се да облик и садржај стручног усавршавања буде доминантно индивидуални избор и одлука у односу на личне преференције;	-функционишу начини договарања различитих служби у постављању приоритета, постоји међузависно разумевање око заједничке сврхе и циља свих у колективу;
-доминирају и прихватљиве су већином приче о успеху;	-планирано је и остварује се учење као процес усаглашеног разумевања куда идемо и шта хоћемо;
-појединци се фаворизују, славе се појединачни успеси, издвајају се појединци-„звезде”, очекује се	-прихватљиве су грешке, из њих се учи, чланови колектива су охрабрени да прихватају ризик, деле тешкоће и

<p>доминантно индивидуална иницијатива и залагање; -чланови колектива се сматрају „ресурсима“ у промени која се креира у кругу стручњака и руководилаца; -преовлађује делимична обавештеност и проток информација јер влада уверење да то зависи од појединачне потребе и жеље да се буде информисан; -владају односи неповерења, искреност се претвара у лоше искуство.</p>	<p>анализирају зашто нешто не функционише; -Идеје и предлози проистичу из заједничког размишљања, договора и координираних акција на свим нивоима у установи, слави се колективна мудрост; -чланови колектива себе виде као учеснике промене који се питају о промени, уочава се доживљај заједничког власништва над променом; -разрађени су разноврсни начини размене и протока информација и стално се проналазе нови; -чланови колектива се осећају сигурно да слободно кажу шта мисле, искреност се цени, изражено мишљење се подржава конструктивним акцијама.</p>
---	---

Ништа није трајно осим промена (Хераклит) или: Зашто истичемо значај акционих истраживања?

Посматрајући акционо истраживање као социјалну интеракцију и еманципацију Крњаја истиче да „сарадња која је у основи акционог истраживања претпоставља културу заједнице праксе и подржану праксу којима се подржава демократски и критички истраживачки приступ“ (Крњаја, 2016:113), чиме је поново указано на чињеницу да је развијен етос тј. сараднички односи претпоставка успешног проучавања и унапређивања квалитета васпитно-образовне праксе вртића. „Развој заједнице акционих истраживача је динамичан и прогресиван у јачању односа поверења и колаборације међу истраживачима и увиђању сврхе акционог истраживања за промену праксе, као и у повезивању са другим заједницама „акционих истраживача“ у континуираном учењу и ширењу заједнице праксе (Крњаја, 2016:117). Критичка рефлексија је у основи грађења заједнице учења кроз примену акционих истраживања у вртићкој заједници. „Критичка рефлексија се одређује као професионална диспозиција која омогућава практичарима да промишљају о практичним

искуствима и теоријским искуствима и теоријским полазиштима, да и међају и реконструишу, како бира звијали професионалан однос према властитој пракси“ (Miller, према Ђерић и Џолакović, 2021). Крајњи исход ових процеса треба да буде добробит детета. Добробит сваког детета је вредност на којој почива промишљање сваког практичара и заједнице акционих истраживача у установама предшколског васпитања и образовања, као институције која пружа системску и систематску подршку дечјем развоју и напредовању. С тим у вези, основно полазиште практичара који раде у предшколској установи, у нашој земљи јесте курикуларни оквир, посебно у делу у коме је реч о сагледавању праксе дечјег вртића где се наводи:

„Вртић као простор рефлексивне праксе подразумева:

- развијање односа међу васпитачима, стручним сарадницима, сарадницима и свим другим запосленима, заснованих на поверењу, уважавању, размени и узајамној подршци;
- развијање рефлексивног приступа пракси кроз стално преиспитивање теоријских и властитих полазишта и сопствене праксе у дијалогу са колегама, породицом и децом;
- покреање заједничких истраживања практичара о питањима која су релевантна за њихову праксу и у функцији развијања програма у складу са концепцијом Основа;
- професионално усавршавање којим се практичари оспособљавају за истраживања и критичко преиспитивање у правцу континуираних промена, учења и развоја;
- повезивање кроз заједничка истраживања са другим вртићима, истраживачким и институцијама иницијалног образовања, као и другим институцијама и организацијама" (*Godine uzleta...*, 2018:13-14)

Ипак, како би се осигурао „*квалитет интервенције* и обезбедиле квалитативне и квантитативне промене у развоју сваког детета“, потребно је, поред програмских референци (елемената), „*одредити ниво квалификација и начине стручног усавршавања особља* које је укључено у конципирање и остваривање програма, као и до извесне мере разрадити образовне стратегије на којима ће се темељити васпитно-образовни рад са децом и родитељима“ (Bowman et al, према Klemenović, 2009:47), чиме научни радници потврђују важност квалификација (и формално стеченог нивоа, али и нивоа развијености компетенција), као и стручног усавршавања васпитача као једног од кључних корака у развијању квалитетне праксе дечјег вртића. Жељене резултате рада, тј. тимску ефикасност и ефикасност у многоне описују карактеристике високог нивоа квалитета тима: **јасни инспиративни циљеви; структура вођена резултатима; компетентни чланови тима;**

потпуна посвећеност, атмосфера сарадње, стандарди изврсности, спољна подршка и лидерство засновано на принципима (Larson i La Fasto, према Northouse, 2008.) (подвукла Д.Ж.).

Професионалце у предшколској установи која у континуитету жели да функционише на што квалитетнији начин треба да карактерише оријентација на развијање праксе. Притом, најзначајнија димензија квалитета праксе јесте компетентност васпитача (Sheridan, 2001). „Дискурс грађења квалитета заснива се на сагледавању системске природе праксе васпитања” (Pavlović Breneselović, 2015:262) - васпитач није само неко ко спроводи програм. Неопходно је да васпитач буде компетентан професионалац који истражује, мења и унапређује сопствену праксу (нано ниво) и праксу заједнице вртића у коме ради (микро ниво). Он у структури и култури вртића у коме ради то чини на непосредан начин. На посредан начин, компетентан васпитач, представљајући резултате свог истраживачког рада, утиче на квалитет мезо нивоа (предшколска установа) и, напослетку, макро заједнице (стручна јавност у целини). Квалитетну праксу васпитача можемо окарактерисати као етичку. „Етичка пракса васпитача је вредносно утемељена, вишеперспективна, критичка (стално преиспитујућа) и демократска” (Pavlović - Breneselović, 2015: 262), што су карактеристике и акционих истраживања, а то нас наводи на закључак да су ови појмови заправо недељиви и да се не може говорити о квалитетној пракси у вртићу, уколико акциона истраживања нису њен саставни део. Међутим, истраживања су показала да образовање васпитача „одражава слабости нашег образовног система карактеристичних и за друге области образовања: базирано је на деконтекстуализованом учењу и подвојености теорије и праксе, са приматом усвајања теоријских знања над развијањем компетенција (Krnjaja i Pavlović - Breneselović, 2013:202). У пракси, то значи да васпитачи стицањем формалног образовања нису стекли и потребан ниво компетенција које се односе на покретање и спровођење истраживања (па, самим тим и акционих) у васпитно – образовном раду, тј. иницијално образовање васпитача није у довољној мери (број часова), нити на квалитетан начин (садржај предмета) усклађено са поставкама о професионалним улогама васпитача и концепцијом дечијег вртића.

Анализа актуелног каталога стручног усавршавања запослених у васпитно-образовном систему показује постоји само један акредитовани програм обуке (*Развијање културе заједнице учења кроз примену акционих истраживања у предшколској установи*, кат.бр.868), а нема реализованих или најављених стручних скупова који се баве овом проблематиком, како би била пружена подршка унапређивању компетенција васпитача у овој области, јер „бити компетентан је више од збира појединачних

компетенција као низа издвојених вештина и знања о нечему што појединац мора да поседује да би успешно обављао одређене задатке. Компетентан васпитач је професионалан у свом раду, што подразумева аутономно и одговорно деловање у складу са етичком природом праксе васпитача и комплексном, динамичном и контекстуално условљеном праксом васпитања. Компетентност васпитача се заснива на креативној примени и преиспитивању стручних знања, умења и вредности у променљивом друштвеном и васпитном контексту што акциона истраживања у потпуности подржавају.

Закључак

Развијање компетентности је процес за који није одговоран само васпитач, већ захтева системски приступ којим се такав процес подржава. Компетентност васпитача је у овом документу одређена кроз три подручја: 1) непосредни рад са децом; 2) развијање сарадње и заједнице учења; 3) развијање професионалне праксе. Свако подручје компетентности конкретизовано је кроз више компетенција које су дате у димензијама знања, умења и вредности.

Коришћењем термина „умења” (знања да се нешто ради) уместо термина „вештине”, истакнута је разлика између техницистичког разумевања васпитног рада, као примене појединачних вештина и етичке природе праксе васпитача која је суштински заснована на вредностима и рефлексивном преиспитивању знања. Сваку компетенцију треба сагледати целовито, кроз знања, умења и вредности и повезану са другим компетенцијама” (*Pravilnik o standardima kompetencija...*, 2018:2-3). Указујући на неопходност сагледавања развијености и потребе подстицања унапређивања компетенција за професију васпитача кроз интегрисан приступ, на крају овог рада ипак издвајамо компетенције које највише доприносе потпунијем разумевању проблема и предмета нашег рада - Развијање професионалне праксе.

Литература

Ex post analiza sprovođenja Strategije razvoja obrazovanja u Republici Srbiji (SROS) do 2020.godine (2020). Preuzeto sa Intereneta 20. juna 2021., sa Internet stranice http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/3-Ex-post-analiza_0202.pdf

Godine uzleta, Osnove progama predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Preuzeto sa Intereneta 20. juna 2021., sa Internet stranice <https://ecec.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/02/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>

Krnjaja,Ž. i D.Pavlović Breneselović (2013). *Gde stanuje kvalitet*: knjiga prva. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Northouse,P.(2008): *Liderstvo, teorija i praksa*. Beograd: Datastatus

Pavlović Breneselović,D. i Ž.Krnjaja (2021). SNOP-Stručni saradnik kao nosilac promene PU, program obuke u okviru potkomponente projekta 2.1.projekta „Inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje” Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Svetske banke (neobjavljen materijal).

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja (2018). Službeni glasnik RS 16/2018

Sheridan,S. (2001). *Pedagogical Quality in Preshool – An issue of perspectives*. Acta Universitates Gothoburgensis.

Daliborka Živković

STRENGTHENING THE COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS THROUGH THE APPLICATION OF ACTION RESEARCH

Summary

The Regulation on Competency Standards for the Preschool Profession and Its Professional Development (2018) states that it is a document that provides guidelines (for decision-makers, creators of initial teacher education programs, educational counselors, educators- for assessing their own competencies; and others).

This document implicitly highlights the problem that educators are not empowered enough when it comes to understanding their professional roles in the modern concept of kindergarten, so the document (rulebook) itself offers an explanation of the term "competences" and why they are important, who this document is intended for, along with an explanation of the structure of the document, the understanding of which, however, requires more thorough preparation by practitioners.

In this work, we will point out the meaning and importance of strengthening professional learning communities, and thus the competence of educators to develop cooperation and learning communities, by pointing out various ways of empowering them, with a special focus on the meaning and importance of applying action research.

Keywords: professional competencies, kindergarten, learning community, action research

Јелена Стошић Јовић,
Педагошки факултет у Врању,
Универзитет у Нишу

УДК 376-056.36:37.091.64
159.943.072:159.922.72.072

Миланка Симоновић Трпчевић,
Драгољуб Марковић,
VoiceToys D.O.O.

ИНОВАТИВНИ МОДЕЛ ДИДАКТИЧКОГ МНОГОУГЛА У РАЗВОЈУ ДЕЧИЈИХ КОГНИТИВНИХ И СЕНЗОМОТОРНИХ ВЕШТИНА

Апстракт: Савремена дидактика захтева иновативне приступе у подстицању дечјег когнитивног и сензомоторичког развоја, при чему мултисензорне методе учења играју кључну улогу. Дидактички многоугао представља концептуални оквир који омогућава комбиновање различитих метода и алата у циљу унапређења перцепције, fine моторике, просторне оријентације и говорно-језичких способности код деце. У раду се анализира потенцијал овог приступа кроз интерактивне радионице у којима се користе савремени дидактички материјали, укључујући едукативне играчке из асортимана *Voice Toys*, које служе за свеобухватну сензорну интеграцију - стимулишу аудитивну и визуелну перцепцију, тактилну стимулацију, вербалну експресију и логичко мишљење. Приказани су начини на које се кроз игру и структуриране активности може подстаћи развој когнитивних процеса, с посебним освртом на децу са језичким и сензомоторичким тешкоћама. Овај модел пружа могућности за индивидуализован рад, омогућавајући прилагођавање садржаја различитим узрастима и потребама деце. Рад нуди теоријски оквир и практичне смернице за примену дидактичког многоугла у педагошким и терапијским контекстима, отварајући простор за даљу примену у инклузивном образовању.

Кључне речи: дидактички многоугао, развој когнитивних вештина, сензомоторни развој, мултисензорно учење, *Voice Toys*, интерактивна дидактика, инклузивно образовање.

Увод

Савремена педагошка мисао све интензивније преиспитује ограничења традиционалног наставног модела, који је дуго почивао на вербалној трансмисији знања, фронталном раду и доминацији когнитивне компоненте учења. Такав приступ често занемарује чињеницу да је учење сложен неуропсихолошки процес који подразумева истовремену активацију више сензорних система, моторичких одговора и социјалних интеракција. Разумевање учења као мултидимензионалног процеса намеће потребу за системима који интегришу чулне, когнитивне, емоционалне и моторичке аспекте развоја.

Социокултурна теорија Лава Виготског поставља темељ за разумевање учења као интерактивног и медијисаног процеса. Према овом приступу, когнитивни развој детета условљен је социјалном интеракцијом и културним алатима који посредују у процесу мишљења (Vygotsky, 1978:86). У том контексту, технолошки уређаји који омогућавају аудитивни и визуелни фидбек могу се посматрати као савремени културни алати који проширују зону наредног развоја детета. Интерактивни системи који реагују на глас, покрет или додир омогућавају детету непосредну повратну информацију, чиме се појачава процес саморегулације и унутрашње мотивације.

Неурофизиолошку основу оваквог приступа пружа теорија сензорне интеграције Џин Ајрес, која наглашава да способност организовања сензорних информација представља предуслов успешног учења и адаптивног понашања (Ayres, 2005:5). Светлосни, звучни и вибро-тактилни стимулуси, када су пажљиво дозирани и структурисани, доприносе бољој интеграцији чулних информација и развоју неуронских мрежа одговорних за пажњу, координацију и регулацију понашања. Управо зато мултисензорни едукативни систем, који истовремено активира више чулних канала, представља функционалан модел подршке деци са различитим развојним профилима.

Теорија вишеструких интелигенција Хауарда Гарднера додатно потврђује потребу за диверзификацијом наставних стимулуса. Полазећи од становишта да интелигенција није јединствена способност већ скуп различитих когнитивних потенцијала, Гарднер истиче да образовни систем мора обезбедити различите путеве учења (Gardner, 2011:6). Мултисензорни систем који укључује аудитивне, визуелне, кинестетичке и просторне елементе омогућава активирање више интелигенција истовремено, чиме се подржава индивидуализација наставе и инклузивна пракса.

Посебно значајан аспект односи се на транзицију из предшколског у школски контекст. Рани развојни период карактерише учење кроз игру, истраживање и слободну активност, док формализовани школски систем уводи структуру, јасно дефинисане циљеве и академске захтеве. Уколико не постоји педагошки мост између ова два периода, може доћи до дисконтинуитета у мотивацији и адаптацији детета. Мултисензорни едукативни систем омогућава постепено увођење структуре кроз игру, комбинујући елементе истраживања са јасно дефинисаним исходима учења.

Аудио-визуелни и вибро-тактилни фидбек имају посебну улогу у развоју фонолошке свести, аудитивне дискриминације и локализације звука. Истраживања указују да је фонолошка свест један од најзначајнијих

предиктора успешног почетног читања и писања (Ehri et al., 2001:250). Системи који омогућавају визуелизацију гласа, анализу и синтезу речи кроз светлосне сигнале и просторну дистрибуцију звука доприносе дубљем разумевању структуре језика. Повезивањем гласа, покрета и светлосне реакције, дете развија способност уочавања узрочно-последичних веза, што представља основу логичког мишљења.

Моторички аспект система, који укључује покрет, координацију и ритам, ослања се на сазнања о повезаности моторике и когнитивног развоја. Савремена истраживања указују да физичка активност подстиче неуропластичност и унапређује извршне функције (Diamond, 2013:135). Активности које комбинују покрет са аудитивним сигналимa и светлосним фидбеком доприносе развоју пажње, стрпљења и самоконтроле.

Са становишта инклузивне педагогије, мултисензорни систем представља подршку деци са тешкоћама у комуникацији, пажњи или сензорној обради. Визуелни и вибрациони фидбек могу деловати као компензациони механизми, омогућавајући детету да оствари комуникацију и учешће у активности чак и у случајевима ограничене вербалне експресије. Овакви системи омогућавају персонализацију интензитета стимулуса и нивоа сложености задатака, што је у складу са савременим принципима диференциране наставе.

Сумирајући наведено, мултисензорни едукативни систем представља интегративни дидактички модел који повезује социокултурну теорију учења, неурофизиолошке основе сензорне интеграције и концепт индивидуализованог приступа образовању. Његова вредност огледа се у способности да истовремено подржи развој когнитивних, језичких, моторичких и социјално-емоционалних компетенција, чиме одговара захтевима савременог васпитно-образовног контекста.

Савремени образовни контекст и потреба за мултисензорним приступом

Савремени образовни систем карактерише померање са традиционалног, наставно-центричног модела ка ученичко-центричном приступу, који уважава индивидуалне разлике, стилове учења и развојне потребе деце. Традиционални модели наставе, засновани на вербалној експозицији и репродукцији знања, показују ограничен домет у развоју функционалних знања и трансферу наученог у нове ситуације. У том контексту, мултисензорни приступ представља одговор на потребу за интеграцијом различитих канала учења – визуелног, аудитивног, тактилног и кинестетичког.

Мултисензорно учење подразумева истовремено ангажовање више чулних система, чиме се омогућава дубља обрада информација и трајније памћење. Овакав приступ посебно је значајан у раном узрасту, када је учење у великој мери засновано на непосредном искуству, игри и истраживању. Поред тога, мултисензорни системи доприносе већој мотивацији, активном учешћу и бољој концентрацији ученика.

Концепт зоне наредног развоја посебно је значајан, јер указује на то да дете може постићи виши ниво развоја уз адекватну подршку. Мултисензорни системи, кроз непосредан фидбек (светлосни, звучни, вибрациони), омогућавају детету да самостално коригује своје понашање и учење, чиме се подстиче развој саморегулације.

Џин Ајрес указује на то да је способност мозга да организује и интегрише информације из различитих чулних система кључна за учење и адаптивно понашање (Ayres, 2005:5). Недовољна интеграција сензорних стимулуса може довести до тешкоћа у пажњи, координацији и академском постигнућу (Ayres, 2005:12).

Мултисензорни едукативни системи, који комбинују светлосне, звучне и вибро-тактилне стимулусе, доприносе бољој организацији сензорних информација и јачању неуронских веза. Истовремена активација више чулних канала подстиче неуропластичност и омогућава ефикасније учење (Shams & Seitz, 2008:413).

Теорија вишеструких интелигенција Хауарда Гарднера полази од становишта да интелигенција није јединствена способност, већ скуп различитих когнитивних потенцијала (Gardner, 2011:6). Деца се разликују по начину на који уче, те је неопходно обезбедити различите путеве усвајања знања. Мултисензорни приступ омогућава истовремену активацију више типова интелигенција – лингвистичке, просторне, телесно-кинестетичке и музичке – чиме се подржава индивидуализација наставе (Gardner, 2011:8). Овакви системи омогућавају прилагођавање наставних активности различитим способностима и потребама ученика.

Значај мултисензорног приступа у развоју језика, моторике и саморегулације

Мултисензорни системи имају значајну улогу у развоју језичких и комуникацијских вештина, посебно у области фонолошке свести, која представља основу за учење читања и писања (Ehri et al., 2001:250). Повезивање звука са визуелним и тактилним стимулусима омогућава деци да лакше уоче структуру речи и развију аудитивну дискриминацију. Поред тога, укључивање моторичких активности у процес учења доприноси

развоју извршних функција, пажње и самоконтроле (Diamond, 2013:135). Комбиновање покрета, звука и светлости омогућава деци да истовремено развијају когнитивне и моторичке способности, као и способност саморегулације.

VibeY уређај, који комбинује визуелне и вибро-тактилне стимулусе, представља практичну примену принципа сензорне интеграције. Према Ајрес, способност интеграције више сензорних информација омогућава детету да адекватно реагује на захтеве окружења (Ayres, 2005:5). Када дете кроз *VibeY* уочава како промена у јачини гласа доводи до промене светла и вибрације, оно развија разумевање узрочно-последичних односа, што је основ когнитивног развоја. Овакав тип интеракције подстиче и развој саморегулације, јер дете учи да контролише сопствени глас како би постигло жељени ефекат. Саморегулација представља кључну компоненту извршних функција и значајан предиктор школског успеха (Diamond, 2013:140). Истовремено, мултисензорни фидбек делује као снажан мотивациони фактор, посебно код деце са тешкоћама у комуникацији.

JumpY, заснован на покрету, звуку и светлосном фидбеку, омогућава интеграцију моторичких и когнитивних активности. Истраживања указују да је моторички развој тесно повезан са развојем когнитивних функција, посебно пажње и самоконтроле (Diamond, 2013:135). Када дете кроз покрет активира светлосне сигнале или реагује на звучне стимулусе, оно истовремено развија координацију, ритам и способност усмеравања пажње. Активности које захтевају чекање на сигнал или контролу покрета доприносе развоју стрпљења и одлагања реакције, што представља важан аспект извршних функција. Овакав приступ је у складу са савременим педагошким тенденцијама које наглашавају значај учења кроз покрет и искуство.

SpaceY систем, који се заснива на локализацији и идентификацији звукова у простору, директно доприноси развоју аудитивне дискриминације и фонолошке свести. Способност разликовања и препознавања звукова представља основу за развој читања и писања (Engi et al., 2001:250). Кроз активности у којима деца идентификују извор звука или понављају звучне секвенце, развијају се радна меморија и пажња. Истовремено, просторна дистрибуција звука омогућава повезивање аудитивних и просторних информација, што доприноси дубљем разумевању окружења. Мултисензорни карактер ових активности потврђује да интеграција више чулних канала побољшава учење (Shams & Seitz, 2008: 412).

SpreadY омогућава визуелизацију звука и његово „кретање“ у простору, што представља снажан алат за развој фонолошке свести, анализе

и синтезе речи. Према истраживањима, способност разлагања речи на гласове и њиховог поновног повезивања представља кључни предуслов за успешно описмењавање (Ehri et al., 2001: 252). Поред језичког развоја, активности са *SpreadY* уређајем доприносе развоју радне меморије и логичког мишљења, јер деца прате редослед стимулуса и повезују их са одређеним појмовима. Овакав тип учења је у складу са Виготскијевим становиштем да се когнитивни развој одвија кроз активну конструкцију знања у интеракцији са окружењем (Vygotsky, 1978:90).

Закључак

Полазећи од савремених теоријских приступа учењу и развоју детета, може се закључити да мултисензорни едукативни систем представља значајан искорак у односу на традиционалне наставне моделе. Интеграцијом аудитивних, визуелних, тактилних и кинестетичких стимулуса, овај систем омогућава целовит приступ учењу који је у складу са неурофизиолошким и психолошким основама развоја.

Теоријска утемељеност овог приступа огледа се у његовој заснованости на социокултурној теорији учења, која наглашава значај интеракције и културних алата у когнитивном развоју (Vygotsky, 1978:86), као и на теорији сензорне интеграције, која указује на неопходност организовања чулних информација за успешно учење (Ayres, 2005:5). Додатно, мултисензорни приступ подржава принципе индивидуализације наставе, у складу са теоријом вишеструких интелигенција, која истиче да деца уче на различите начине (Gardner, 2011:6). Анализа функционалних карактеристика појединачних елемената система (*VibeY*, *JumpY*, *SpaceY*, *SpreadY*) показује да они омогућавају истовремени развој више развојних домена. *VibeY* доприноси сензорној интеграцији и саморегулацији, *JumpY* развоју моторике и извршних функција, *SpaceY* унапређењу аудитивне перцепције и фонолошке свести, док *SpreadY* подржава развој језичких, али и математичких способности, меморије и логичког мишљења. Оваква интеграција различитих функција потврђује да мултисензорни систем делује као комплексан дидактички модел који омогућава повезивање знања, искуства и активности.

Посебан значај овог система огледа се у подршци транзицији између предшколског и школског образовања. Комбинујући елементе игре, истраживања и структурираног учења, мултисензорни приступ омогућава постепено увођење академских захтева, чиме се смањује ризик од неуспешне адаптације ученика. Истовремено, систем показује висок

потенцијал у инклузивној пракси, јер омогућава прилагођавање различитим развојним нивоима и стиливима учења.

Ипак, иако теоријски оквир и практична примена указују на бројне предности мултисензорног едукативног система, неопходна су даља емпиријска истраживања која би потврдила његову ефикасност у различитим образовним контекстима. Будућа истраживања треба да буду усмерена на мерење утицаја оваквих система на академска постигнућа, развој извршних функција и социјално-емоционалне компетенције ученика. У целини посматрано, мултисензорни едукативни систем представља иновативан и теоријски утемељен модел који одговара захтевима савременог образовања. Његова примена у предшколским установама и млађим разредима основне школе може значајно допринети унапређењу квалитета наставе, развоју ученичких компетенција и стварању подстицајног окружења за учење.

Литература

Ayres, A. J. (2005). **Sensory integration and the child**. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Diamond, A. (2013). Executive functions. **Annual Review of Psychology**, **64**, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. **Review of Educational Research**, **71**(3), 393–447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. **Engineering Education**, **78**(7), 674–681.

Gardner, H. (2011). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences** (3rd ed.). New York, NY: Basic Books.

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**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Jelena Stošić Jović
Milanka Simonović Trpčević
Dragoljub Marković, Director

THE DIDACTIC POLYGON AS A MODEL FOR MULTISENSORY LEARNING IN
COGNITIVE AND SENSORIMOTOR DEVELOPMENT

Summary

The development of cognitive and sensorimotor skills relies heavily on multisensory learning methods. The didactic polygon represents a conceptual framework that enables the combination of various methods and tools to enhance perception, fine motor skills, spatial orientation, and speech-language abilities in children. This paper analyzes the potential of this approach through interactive workshops that utilize modern didactic materials, including educational toys from the Voice Toys assortment. These toys serve as comprehensive sensory integration tools - stimulating auditory and visual perception, tactile stimulation, verbal expression, and logical thinking. The study presents ways in which structured play and activities can foster cognitive process development, with a particular focus on children with language and sensorimotor difficulties. This model offers opportunities for individualized learning, allowing content adaptation to different age groups and children specific needs. The paper provides a theoretical framework and practical guidelines for applying the didactic polygon in pedagogical and therapeutic contexts, paving the way for further implementation in inclusive education.

Дијана Брусин,
ПУ „Пава Сударски“, Нови Бечеј
Вукица Павловић,
ПУ „Перка Вићентијевић“, Обреновац

УДК 373.2.011.3-051
373.2.016

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПРАКТИЧАРА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ - ЗАКОНСКИ ОКВИР И ИЗАЗОВИ У ПРАКСИ

Апстракт: Овај рад разматра компетенције практичара као једну од кључних димензија квалитета образовања. Узимајући у обзир самопроцену компетенција практичара креирале смо анкету којом смо анализирале потенцијале и потребе за додатном подршком у развоју компетенција. У анкети је учествовало 178 практичара различитих структура као и различитих предшколских установа на територији Републике Србије. Највећи број учесника су васпитачи 80,3 %, мед.сестре васпитачи чине 18%, а остало су стручни сарадници. Структура по годинама радног искуства изгледа овако: од 10-20 година 35,4%; од 0-5 година 24,7%; од 20-30 година 16,3%; а запослени са радним искуством од 5-10 година и више од 30 година заступљени су у једнаком проценту, свака категорија по 11,8%. Анкетом смо истраживале која подручја компетенција практичари наводе као јаке стране, а у којим им је потребна додатна подршка. Затим, знања, умења и вредности у оквиру подручја за која им је потребна додатна подршка. Анкета укључује и схватање учесника о кључној улози у развоју компетенција.

Кључне речи: компетенције васпитача, потенцијали, подршка, реалан програм.

Увод

Ослањајући се на Стратегију развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године, један од начина за унапређивање квалитета ПВО јесте примена стандарда компетенција васпитача. Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја одређује компетентност васпитача кроз три подручја: непосредни рад са децом, развијање сарадње и заједнице учења и развијање професионалне праксе.

Професионални развој практичара представља важан фактор у унапређењу квалитета васпитно-образовног рада са децом. С обзиром на сталне промене у друштву и образовном систему, практичари се суочавају са потребом за континуираним усавршавањем како би адекватно одговорили на изазове у раду са децом и родитељима. Развој компетенција не би требало да буде ограничен само на формално образовање, већ би требало да обухвати практичне и иновативне приступе који омогућавају

васпитачима да унапреде своје вештине и знања у различитим областима. Професионални развој васпитача представља континуиран процес који се одвија кроз различите облике едукације и праксе. Улагање у компетенције васпитача не само да има користи за појединце у овој професији, већ и за целокупно друштво, јер доприноси стварању боље будућности за децу и унапређењу образовног система у целини.

1. Анализа потенцијала и подручја за додатну подршку компетенција практичара у предшколској установи

На основу анкете која је служила за самопроцену компетенција практичара можемо закључити следеће:

- Највећи број испитаника је као подручје у коме препознаје своје јаке стране навео непосредни рад са децом 87,1%. Као подручје у коме је потребна додатна подршка показало се подручје развијања професионалне праксе 57,9%, а затим подручје развијања сарадње и заједнице учења 36,8%.
- Потреба за додатним знањима у непосредном раду са децом: Велики број васпитача истиче потребу за обогаћивањем својих знања у различитим областима. Конкретно, 49,4% практичара осећа недостатак знања из области науке, уметности и културе као извора садржаја за развој програма. Затим, 35,8% практичара истиче потребу за додатним знањима о здрављу и нези предшколске деце, док 33,5% практичара наглашава потребу за развојем компетенција у области различитих стратегија учења деце.
- Развијање сарадње и заједнице учења: Сарадња са породицом, колегама и локалном заједницом представља важан аспект васпитно-образовног рада. Практичари су свесни потребе за додатним знањима о сарадњи са локалном заједницом, развоју заједничког учења са колегама и ефикасном раду са породицом. Према истраживању, 52,3% практичара сматра да је потребно додатно усавршавање у области сарадње са локалном заједницом, 49,4% практичара истиче потребу за развојем знања о заједничком учењу и сарадњи са колегама, а 30,5% практичара наглашава потребу за додатним знањима о раду са породицом.
- Развој професионалне праксе: Ова област је препозната као најслабија компетенција код 57,9% практичара. Потребно је додатно усавршавање у сегментима као што су: знања о различита поступцима и техникама планирања, праћења, документације и вредновања програма 54,3%, док 50,9% практичара сматра да им недостају компетенције за употребу дигиталних технологија у васпитно-образовном раду. Ова подручја захтевају развој

способности за примену иновација у методама планирања и процене рада, као и интеграцију дигиталних алата у процес образовања.

2. Могућности за развој и јачање професионалних компетенција васпитача

Један од кључних сегмената унапређења компетенција васпитача односи се на развој дигиталних вештина. Будући да су дигиталне технологије све присутније у образовном процесу, неопходно је да практичари стекну знања о њиховој примени у раду са децом. У том контексту, стручна усавршавања треба да обухвате области попут коришћења интернета за истраживање, употребе едукативних апликација и дигиталних алата који могу допринети раном развоју деце. Практичари који су оспособљени за интеграцију технологије у васпитно-образовни процес могу деци понудити креативне и едукативне начине учења, што доприноси њиховом бољем разумевању света око себе.

Такође, важан сегмент професионалног развоја односи се на унапређење сарадње са породицама. Истраживање је показало да васпитачи препознају значај заједничког учења и сарадње, али и да им недостају знања о ефективној комуникацији са родитељима. Организовање радионица за родитеље, индивидуални састанци и отворени дани могу допринети бољем разумевању потреба деце и усклађивању васпитних приступа код куће и у вртићу. На пример, практичар који је у континуираном контакту са родитељима детета које има потешкоће са пажњом, може им предложити специфичне активности код куће које ће допринети побољшању концентрације детета у групи.

Инклузивно образовање представља још једно подручје у којем васпитачи изражавају потребу за додатном подршком. Специјализоване обуке о препознавању и раду са децом са посебним потребама омогућиле би васпитачима да ефикасније примењују методе инклузивне праксе, у сарадњи са дефектолозима, логопедима, психолозима и педагозима. Важно је нагласити да васпитач не би требало да преузима потпуну одговорност за спровођење индивидуализованих образовних програма, већ да учествује као део стручног тима који подржава развој сваког детета.

Дневне активности и рутине пружају могућности за развој различитих компетенција васпитача. Аутентичне ситуације које се јављају током игре могу се користити за подстицање социјалних и емоционалних вештина деце. На пример, ако дете показује потешкоће у дељењу играчака са другима, васпитач може кроз вођену или проширену игру подстаћи развој вештина сарадње и емпатије. Слично томе, рутине везане за хигијену и припрему за оброк могу се искористити за подстицање самосталности и одговорности код деце.

Поред поменутих фактора, истраживање је показало да васпитачи често истичу важност менторске подршке и размене искустава са колегама као кључних елемената професионалног раста. Кроз организоване семинаре, радионице и стручне скупове, васпитачи могу делити примере добре праксе и учити из искустава других. На пример, васпитачи који раде са децом из различитих културних средина могу поделити стратегије за подстицање интеркултуралне комуникације и међусобног поштовања међу децом.

Правни и образовни оквири такође играју значајну улогу у раду васпитача. Упознатост са законодавством и образовним политикама може допринети ефикаснијем решавању административних обавеза, као што су израда планова рада, документовање напретка деце и спровођење нових образовних стандарда. Едукација васпитача у овој области омогућила би им да боље разумеју сопствене професионалне одговорности и да се лакше прилагођавају променама у систему образовања.

Закључак

Компетенције васпитача играју централну улогу у унапређењу квалитета васпитно-образовног рада са децом и односе се не само на формално образовање већ и на стално усавршавање и примену иновативних приступа у пракси. Развој и јачање професионалних компетенција практичара не треба да се сведе само на формалну обуку, већ и на свакодневну праксу усмерену на конкретне изазове са којима се васпитачи сусрећу у раду са децом. Резултати истраживања показали су да практичари препознају искуство из праксе (33,7%), лични потенцијал за целоживотно учење (33,7%) и стално стручно усавршавање (32,7%), као кључне факторе за професионални развој, док формално образовање није истакнуто као примарни извор унапређења компетенција. Анализа потенцијалних области за додатну подршку компетенција практичара указује нам на неке од кључних аспеката у којима је неопходно обезбедити додатну подршку за унапређење компетенција васпитача.

Литература

Године узлета: основе програма предшколског васпитања и образовања, Просветни преглед, МПНТР;

Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник РС.

Правилник о стандардима компетенција васпитача, Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године интернет страница Владе Републике Србије, интернет страница Министарства просвете, науке и технолошког развоја, портал еУправа;

**Dijana Brusin
Vukica Pavlović**

PRACTITIONERS' COMPETENCIES IN PRESCHOOL INSTITUTIONS – LEGAL FRAMEWORK AND PRACTICAL CHALLENGES

Summary

This paper examines practitioners' competencies as one of the key dimensions of educational quality. Taking into account practitioners' self-assessment of their competencies, we developed a survey to analyze both their potential and their need for additional support in developing competencies. The survey included 178 practitioners from various professional backgrounds and different preschool institutions across the Republic of Serbia. The majority of participants were preschool teachers (80.3%), followed by nurse-educators (18%), and a small percentage of professional associates. In terms of work experience, the distribution is as follows: 35.4% have 10–20 years of experience; 24.7% have 0–5 years; 16.3% have 20–30 years; and those with 5–10 years and over 30 years of experience are equally represented, each accounting for 11.8%. The survey explored which areas of competencies practitioners identify as their strengths, and in which areas they require additional support. It also examined the knowledge, skills, and values within the areas where further development is needed. Additionally, the survey addressed participants' perceptions of who plays a key role in supporting the development of professional competencies.

Оливера В. Урошев Палалић
Основна школа „Жарко Зрењанин”
Зрењанин

УДК 37.091.3::811.163.41
821.113.4.09-344 Андерсен Х. К.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ТУМАЧЕЊУ БАЈКЕ ПРИНЦЕЗА НА ЗРНУ ГРАШКА Х. К. АНДЕРСЕНА (ПРЕДНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА)

Апстракт: Циљ рада је да укажемо на функционални значај и недостатке у примени различитих медија у књижевности млађег узраста ради достизања специфичних образовних компетенција деце. Намера нам је да укажемо на добробит коју доноси литерарно-визуелни приступ делу. Ради бољег приказа наведеног, даће се конкретан практичан пример интерпретације бајке *Принцеца на зрну грашка* Х. К. Андерсена. Интерпретација књижевноуметничког текста илустрацијом показаће да варијација методичког приступа, у споју вербалног и визуелног, не само што подстиче креативне и стваралачке могућности деце, већ и развија критичко промишљање и симболичко репрезентовање текста.

Кључне речи: бајка, методички приступ, *Принцеца на зрну грашка*, илустрација

Увод

Бајка *Принцеца на зрну грашка* Ханса Кристијана Андерсена део је *Програма наставе и учења за други разред основне школе* (у даљем тексту: ПНУ2). „Бајка је најприсутнији жанр у настави књижевности у млађим разредима” (Јанићијевић, 2013: 222) и као таквој, треба јој посветити посебну пажњу у интерпретацији, у складу са особеностима ове књижевне врсте: 1) ауторске бајке немају увек исти почетак и 2) у њима се „може јавити и тужан крај” (Аземовић, 2021: 25).

У оквиру програма наставе за други разред основне школе (ПНУ2), приступ бајци, као и епској песми и басни, заснива се на појмовном препознавању. У оквиру домаће лектире, поред овог дела, предвиђа се и обрада дела *Царево ново одело* и *Девојчица са шибицама* од именованог аутора. У оквиру препоручених функционалних текстова тематике *бајколиког света* налазе се Андерсенове две од три бајке предвиђене програмом: *Царево ново одело* и *Принцеца на зрну грашка*. Бајка *Девојчица са шибицама* сврстана је, према приређивачима ПНУ2, у тематику: *усамљеност*, уз *Шаренорепу*, Гроздане Олујић. У овом узрасту програм предвиђа читање текстова ћирилицом, као и *истрајност у читању* и *неговање осећаја за лепо* (ПНУ2). Од ученика се очекује да разумеју дело,

знају да искажу свој суд о поступцима јунака и дешавањима, да знају да препричају дело (ПНУ2). Тежи се да се код ученика развија *емпатија*, односно, да ученици покушају да се, у тумачењу и разговору о поступцима ликова, *ставе на туђе место* (ПНУ2). Исход предмета датог дела, према утврђеном програму (ПНУ2) предмета српски језик и књижевност, можемо дефинисати кроз 1) способност ученика да разликује бајку од песме, басне, приче и драмског текста, као и 2) да ученик зна да одреди како позитивне тако и негативне јунаке, главне и споредне.

У оквиру *Основа програма предшколског васпитања и образовања* (у даљем тексту: *Основе*) и достигнутих компетенција деце, базираћемо се на њиховим предностима и ограничењима у процесу интерпретације текста илустрацијом у другом разреду основне школе. У оквиру *Основа* такође се наводе елементи развијања *осећаја за лепо, истрајности* у раду, као и неговања *емпатије*. Дакле, ученик другог разреда не сусреће се први пут са овим умешностима. Међутим, ограничење видимо управо у недовољно развијеној вештини читања која омета ученика да активније и продуктивније да свој допринос у раду часа. Отуда, визуелна интерпретација илустрацијом књижевноуметничког дела, његова веза са *Основама*, у којој је она била доминантнија, односно, поновно враћање интерпретацији дела на овакав начин, продубљује критичко промишљање и интерпретирање ове бајке невеликог обима. Унеколико, нејасне поруке које бајка *Принцепа на зрну грашка* преноси могу бити ограничење у тумачењу што треба посебно имати у виду.

Следеће ограничење у интерпретацији видимо у недостатку методичке литературе када је ово дело у питању као и у следећим питањима:

- 1) Како се одупрети мајчиној одлуци тестирања праве краљице?
- 2) Шта би грашак могао да симболизује?
- 3) Да ли је експлицитна порука у читанкама да *свако нађе оног кога тражи*, за ученике млађег узрастног доба, довољна и јасна?

Наведена ограничења управо нуде предност интерпретације текста илустрацијом кроз цртеж принца и принцезе и исказивање личног доживљаја протканог *доживљајем* и *стваралачким уобличавањем* (*Основе*). Ограничење, али истовремено и предност, огледа се у томе што *Основе* не нуде књижевне садржаје који ће се кроз активности са децом предшколског узраста реализовати, већ се то оставља васпитачу за избор. Јер, уколико се ова бајка интерпретира у предшколском периоду, тек тада може указати на упитне поруке: 1) да је ваљано само ако је „право правцато”; 2) да (ли) треба бити избирљив и увек тестирати свој избор. (?) Настава књижевности у млађим разредима основне школе сведена је на низ појмова које ученици треба да препознају или дефинишу (Јанићијевић,

2013: 291). Без књижевних термина нема ни адекватног тумачења књижевног дела јер не бисмо били свесни свих одлика књижевности и њених жанрова. Узраст ученика је пресудан у унутрашњем приступу тумачења дела, а бајка својом фикционалном структуром уводи ученика од нивоа препознавања карактеристика жанрова, ка сложенијим приступима. Делаш и Драгун (Делаш, Драгун, 2007: 72) наводе да је у Андерсеновим бајкама заступљено знатно мање насиља него у бајкама браће Грим, због чега су примереније млађем урасту. Кроз искушења у којима се налазе, ликови представљају оличење доброг и праведног, наспрам злог. Истичу се врлине, док су непожељне особине јасно приказане (Делаш, Драгун, 2007: 72).

Интерпретација илустрацијом – методички аспект

Интерпретација илустрацијом у односу на целовиту интерпретацију књижевноуметничког текста показује додирне тачке у 1) **уметничком доживају**, од којег се полази у интерпретацији дела, потом 2)

Табела 1. *Образовне компетенције у предшколском и основном образовању*

Комуникација на матерњем језику

Ова компетенција се развија кроз прилике за богаћење речника и коришћење различитих функција језика; кроз подршку детету за правилно, **изражајно и креативно** усмено **изражавање** и језичко **стваралаштво**; подстицањем различитих начина графичког и других начина **симболичког репрезентовања** и стварањем прилика за њихову практичну употребу у игри као и развијањем свести о њиховој важности и корисности; развијање свести о важности језика у међуљудским односима и коришћењу језика на позитиван и друштвено одговоран начин. Рана писменост се развија у подстицајном језичком окружењу кроз активности у којима различити начини симболичког бележења и писана комуникација имају сврху у самој активности, а не кроз издвојено подучавање деце читању и писању.

Компетенција за учење

Ученик **стиче нова знања** и вештине, примењујући претходно учење и ваншколско искуство.

Ученик стиче нова знања и вештине, примењујући претходно учење и ваншколско искуство. Развија свест и о **стваралачкој природи** учења.

Естетичка компетенција

Препознаје и развија сопствене **стваралачке способности** и креативност у свим уметничким и неуметничким пољима свог деловања

нутрашњем, иманентном приступу и уживљавању у доживљај дела, те одређивању 3) **структуре дела** и његовог 4) **тумачења**.

Из Табеле 1 видљиво је да се компетенција за учење матерњег језика, којом се развија и естетичка компетенција у узрасту млађих разреда основне школе, прожима и надограђује пре свега у 1) стицању нових знања, 2) креативном изражавању, односно 3) стваралачком репрезентовању. Наведено ће нам послужити као основа за методичку постојаност реализације бајке *Принцеца на зрну грашка* којом ће се развијати дивергентно мишљење детета/ученика применом *методолошког плурализма*.

Приступиће се изражајном читању текста које треба да је у функцији упознавања и тумачења текста (Николић, 1988: 167). У току читања тумаче се и непознате речи: *намерница* – путница која се случајно задесила; *ризница* – просторија за чување драгоцености (Николић, 1988: 217). Препоручујемо овакав приступ непознатим речима као начин тумачења текста у *контексту*, кроз „стваралачки приступ непознатој лексици” (Николић, 1988: 219).

Ученици исказују свој доживљај бајке који појачава интерпретацију дела илустрацијом. Од ученика тражимо да појасне своје утиске о прочитаном. Сазнаће се да им се бајка допала, да им се свиђа стрпљивост која краси принца.

Одређује се место дешавања радње: једно краљевство. На овај начин, теоријски, обнове се карактеристике народне бајке које ученици знају (неодређеност места, времена, имена јунака, нестварно у бајци). Истичу се ликови у бајци: принц, принцеца, краљица мајка. Након истицања сижеа бајке: *Принц тражи праву принцезу како би се њом оженио*, подстицајним питањима, ученици граде особине ликова. Питања на која их наставник усмерава могу бити: – *Наведите главне и споредне јунаке у бајци.* – *Издвојте особине које карактеришу јунаке.* – *Због чега принц никако да се ожени? Објасните.* – *Шта мислите зашто је тражио баш праву правцату принцезу?* – *Како се његова мајка краљица уверила да је девојка права принцеца?*

Из разговора са ученицима доћи ће се до основних елемента ауторске бајке у односу на народне (почетак, место и време; срећан крај бајке, нестварност у бајци, главни јунак савладава препреке) и појединих особина јунака приказаним у Табели 2.

Табела 2. Карактеролошка таблица ликова

Принц	Принцеза	Краљица
- упоран	- искрена	- неповерљива
- избирљив	- обична	- сналажљива
- стрпљив	- осетљива	- мудра

Дата карактеролошка таблица ликова требало би да наведе ученике на касније интерпретације сложенијег књижевноуметничког текста. Наведеним, ученике заправо припремамо за комплекснија тумачења ликова у будућим књижевним делима.

Узимајући у обзир чињеницу да књижевно дело има своју *поступност*, *систематичност* и *очигледност*, те да „побуђује свесну активност читалаца” (Николић, 1988: 119), приступиће се стваралачким активностима ученика при чему ће својим репрезентима кроз илустрацију, цртање и комбиновање ликовних материјала (бојице, тканина, сламка/штапић), израђивати ликове. Користећи разноврсне материјале по сопственом избору и опремљености, осмишљаће лик принцезе и принца, како би касније могли да их кроз луткарску представу оживе. Отуда, „текст постаје отворени модел у који сваки ученик уноси нешто своје” (Стевановић, 2000: 194 према: Стојановић, 2014: 405). Имагинализацијом ликова, пројектовањем својих замисли у креативни ликовни исказ, ученици развијају своје стваралачке потенцијале. Александар Миланковић наводи да је „имагинативно изражавање једно [је] од основних могућности а игра се карактеристично одређује као *машта у акцији*” (*Основе* 2018: 13–25 према: Миланковић, 2024: 286). Активним односом детета и окружења, „предмета материјала, људи и идеја” (Ваљан Вукић, 2012: 127), развијају се дететови потенцијали и остварује се учење (Ваљан Вукић, 2012: 127).

Методички модел часа ради достизања исхода обухвата следеће кораке: 1) доживљајно-спознајна мотивација, 2) интерпретативно читање, 3) исказивање доживљаја, 4) вербална интерпретација, 5) закључак – изношење поруке дела, те 6) интерпретација илустрацијом (стваралачки задатак). Дијалошким методом, методом рада на тексту и радом у пару, те стваралачким радом и илустративно-демонстративном методом, закључујемо рад на примеру именоване бајке.

Закључак

Значај визуелног представљања на овом узрасту важан је јер „илустративни материјал тематско-мотивски презентује окосницу наративне структуре епског текста” (Вучковић, 2014: 398). Методичку оправданост чини првобитно тумачење дела речима, а потом тумачење илустрацијом.

Дијана Вучковић сматра да је „оправдано [је] запитати се да ли је уопште неопходан овај вид помоћи дјечи да доживе књижевне ликове и разумију њихове поступке. Но, морамо имати на уму потребу младих читалаца да се и визуелно упознају и удруже са књижевним ликом” (Вучковић, 2014: 399). С обзиром на чињеницу да је реч о тексту фантастичне садржине сматрамо да је повољно укључити илустрацију као вид ученичког развоја критичког промишљања и представљања фикционалног света. Настава књижевности је процес у којем су теоријски елементи њен саставни чинилац. Како би се интерпретирало дело, усвојило и подстакло кретивно и критичко поступање ученика потребно га је сагледати из перспективе илустрације као вузелне књижевности.

У којој мери и на који начин ће се визуелни сегмент укључити у интерпретацију дела зависиће од 1) наставникових/васпитачевих планских активности, 2) осмишљања реализације интерпретације, 3) тумачења књижевног дела и 4) могућности конкретног ђачког, односно, дечијег колектива. Различити облици рада захтевају и различите типове игре (Мркаљ, 2024: 314), а ми смо се определили за методички приступ игре илустрацијом и драматизацијом чиме се развијају критички, естетички и интерпретативни потенцијали деце.

Литература

Аземовић, Е. (2021). Појам бајке у четвртном разреду основне школе. *Методичка теорија и пракса*. број 1/2021, (24), година XXIV, 24–32.

Anderson, M. (2024). *The Deeper Meaning of The Princess and the Pea*. са: <https://manonlove.medium.com/the-deeper-meaning-of-the-princess-and-the-pea-38860c7f63a2>. Приступ: 20. 4. 2025.

Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123–132. Preuzeto sa: <https://hrcak.srce.hr/99897>, 21. 6. 2025.

Вучковић, Д. (2014). О илустрацији у основношколској настави књижевности. У: Јовановић, В., Росић, Т. (уред.) (2014). *Зборник радова Књижевност за децу у науци и*

настави, књ. 18. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, 397–411.

Delaš, M., Dragun, D. (2007). Recepcija Andersenovih bajki i metodička interpretacija bajke *Ružno pače* u nižim razredima osnovne škole. *Život i škola, LIII* (18), 71–82. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20974>, 21. 6. 2025.

Јанићијевић, В. (2013). *Настава теорије књижевности у млађим разредима основне школе*. Докторска дисертација. Универзитет у Београду, Учитељски факултет.

Јerković, I., Zotović, M. (2017). *Razvojna psihologija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Миланковић, А. (2024). Методичка артикулација имагинације у настави неуметничких предмета – теоријска анализа и пример уџбеника из хемије. *Узданица*. XI/3, 283–301.

Мркаљ, З. (2024). *Изазови савремене наставе књижевности*. Савремено проучавање српског језика и књижевности и других словенских језика и књижевности као матерњих, инословенских и страних : зборник реферата са XIX Конгреса савеза славистичких друштава Србије 23–25. VIII 2023., Конгрес Савеза славистичких друштава Србије, Vol. 19 (2024), 309–318. са: https://doi.org/10.18485/ssds_kongres.2024.19.ch22. Приступ: 25. 4. 2025.

Николић, М. (1988). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставне средства.

Основе (2018): *Основе програма предшколског васпитања и образовања*, доступно на: <https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglrsViewPdf/893c4453-c577-4ff2-9a57-19f937dd7107?fromLink=true>, Приступ: 30. 3. 2025.

Стојановић, Б. (2014). Читање са предвиђањем у функцији мисаоне активизације ученика. *Научни скуп „Настава и учење“ – савремени приступи и перспективе*. У: Николић, Р. (уред.) (2014). Учитељски факултет у Ужицу 7. новембар 2014. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу, 399–412.

Olivera V. Urošev Palalić

METHODOLOGICAL APPROACH TO INTERPRETING THE FAIRY TALE OF THE PRINCESS AND THE PEA BY H. K. ANDERSEN (ADVANTAGES AND LIMITATIONS)

Summary

The aim of this paper is to highlight the functional significance and shortcomings in the application of different media in literature for younger age groups in order to achieve specific educational competencies in children. Our intention is to emphasize the benefits brought by the literary-visual approach to a work. To better illustrate this, a concrete practical example of the interpretation of Hans Christian Andersen's fairy tale *The Princess and the Pea* will be given. The interpretation of the literary-artistic text through illustration will show that the variation in methodological approaches, combining the verbal and the visual, not only stimulates children's creative and imaginative abilities but also develops critical thinking and symbolic representation of the text.

Владан Пелемиш,
Слободан Павловић,
Драган Бранковић,
Универзитет у Београду

УДК 796.012.1-053.4
37.091.3::796
159.943-053.4

Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд

ПОВЕЗАНОСТ МОРФОЛОШКИХ КАРАКТЕРИСТИКА СА КРЕТНИМ СПОСОБНОСТИМА КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Апстракт: На узорку од 150 деце предшколског узраста од 5 до 6 година, који су извучени из популације деце у предшколским установама и вртићима у Ужицу, примењено је 7 тестова за процену моторичких способности и 5 тестова за процену морфолошких карактеристика. Предмет овог истраживања је у вези са релацијама кожных набора и моторичких способности деце предшколског узраста оба пола, док је циљ да се укаже колики је значај те корелације. Применом Пирсонове корелације, утврђено је да постоји статистички значајна корелација између кожных набора и издржаја у згибу, затим кожных набора и полигона натрашке код дечака, док код девојчица постоји корелација између кожных набора и издржаја у згибу, док релација између кожных набора и полигона натрашке не постоји у значајној мери. Истраживање генерално указује на негативан тренд поткожног масног ткива на испољавање кретних способности у домену снаге и флексибилности али не и координације код предшколске деце.

Кључне речи: предшколски узраст, моторичке способности, морфолошке карактеристике, повезаност.

Увод

Предшколски период представља једну од фаза у почетном стварању свестране личности детета. Ту се мисли на раздобље од треће до седме године живота. На развојном путу детета у предшколском периоду настају промене и мењају се психосоматске димензије детета. Напредак интелектуалних и физичких својстава детета у овом периоду је знатан (Giakumis, 1993). Мора се најпре скренути пажња, када се говори о развоју деце у предшколском узрасту, на то да је наглашен и видно упадљив процес у контексту интегралности, што значи да су физички, моторички, когнитивни и конативни аспекти детета веома тесно повезани (Ismail, Gruber, 1971; Bala, 1981). То подразумева да је свестрани развој испреплетан и да развој у једном домену утиче на развој у другом домену. Моторичко функционисање деце предшколског узраста је специфично, у односу на одрасле, и оно је генералног типа (Bala, 1981). У почетном развоју моторике, дете реагује целим телом. Овакво реаговање се сматра

неком врстом комбинација елементарних способности. Многим анализама је утврђено да основне - елементарне моторичке способности, у овом узрасту нису дефинисане (Ismali i Gruber, 1971; Bala, 1981; Nićin, Kalajdžić, Bala, 1996). С друге стране, постоји група аутора из Словеније која тврди да су моторичке способности детета у предшколском узрасту дефинисане (Strel i Šturm, 1981; Rajtmajer i Proje, 1990; Planinšec, 1995; Rajtmajer, 1997). Независно од тога да ли су дефинисане или не, моторичке способности, суштина је да не постоје клинички значајне разлике између полова у моторичким способностима и да су оне само назначене у корист дечака (Nićin, Kalajdžić, Bala, 1996; Roncesvalles, 2006, према: Ђорђић, Bala, 2006). Све ово говори о сложености процеса одрастања и његовој комплексности, као и о недовољно формираним законитостима раста и развоја.

Могу се дефинисати одређене законитости унутар раста и развоја и међусобних релација морфолошких и моторичких димензија. Оне зависе од ендогених и егзогених фактора, а нарочито од пола, узраста, али и од физичке активности деце. Индивидуалне разлике међу децом су генератори различитих телесних конституција, као и типова моторичких способности. Познавање законитости које се највише манифестују у виду релација између антрополошких димензија, неопходно је због тога што се ефикасност било којих моторичких програма, уз одговарајуће моторичке способности, може испољити једино преко ефектора, које представљају мишићи, кости и зглобови (Bala, Jakišić i Popović, 2009). Према томе, испољавање моторичких способности директно зависи, осим од стања централног нервног система и од морфолошких димензија, односно антропометријских карактеристика. Постоје бројна истраживања о релацијама морфолошких, тј. антропометријских карактеристика и моторичких способности на одраслима. Међутим, код деце предшколског узраста нема много оваквих истраживања. Kondrič и сарадници (2002) су испитали релације моторичких способности и морфолошких карактеристика на узорку од 400 деце узраста седам и девет година. На основу резултата које су добили, утврдили су позитивну повезаност морфолошких варијабли које су утицале на резултате тестова скок у даљ из места и бацање медицинке. Истовремено, негативна повезаност утврђена је између морфолошких варијабли и моторичких способности забележених код тестова трчање на 600 м и подизање трупа за 60 секунди. Delija и Horvat (2001) су проверавали релацију моторичког знања и антропометријских карактеристика на узорку од стотину деце предшколског узраста шесте и седме године живота. Резултати су показали значајне корелације критеријске варијабле, коју је чинио генерални фактор моторичких знања са обимом подлактице, набором надлактице и седеће висине. Кукољ и

сарадници (2006), утврђују да маса и висина тела имају позитивне везе са резултатима у тестовима силе и снаге, док поткожно масно ткиво има негативну повезаност са силом мишића. Лонгитудиналност скелета је повезана са моторичким способностима – гipкост, брзина и координација. Марinković (2012) у свом раду наводи да постоји статистички значајна повезаност антропометријских карактеристика и моторичких способности са координацијом код девојчица предшколског узраста.

Из уводних излагања може се приметити да у процени структуре и квалитета моторичких способности и морфолошких карактеристика постоје многе дилеме и предрасуде. Предмет овог истраживања је у вези са релацијама моторичких и морфолошких варијабли. Циљ је да се укаже колика је значајна повезаност кожних набора и резултата у моторичким тестовима. У складу са постављеним предметом и циљем рада, постављена је хипотеза, где се очекује значајна негативна корелација кожних набора и резултата на моторичким тестовима.

Методологија истраживања

Истраживање је спроведено на узорку од 150 деце предшколског узраста (74 дечака и 76 девојчица), узраста од 5 до 6 година у Ужицу. Испитаници су били подвргнути тестирању током маја месеца 2022. године. Морфолошки статус испитаника био је процењен на основу пет антропометријских мера, које су препоручене од стране Интернационалног биолошког програма (Lohman, Roche, Martorell, 1988): 1) Телесна висина (мм), 2) Телесна тежина (0,1кг), 3) Набор трбуха (0,1мм), 4) Набор леђа (0,1мм) и 5) Набор надлакти (0,1мм).

За процену моторичких способности испитаника коришћена је батерија тестова за одрасле који су, модификовани и прилагођени за примену на деци предшколског узраста (Bala, 1996; 1999a; 1999b; Bala, Rorović, Stupar, 2000; Kulić 2005). Примењено је следећих седам тестова за процену моторичких способности: 1) Тест Полигон натрашке (0,1с), 2) Тест Скок у даљ из места (цм), 3) Тест Трчање 20м (0,1с), 4) Тест Издржај у згибу (0,1с), 5) Тест Тапинг руком (фрек.), 6) Тест Претклон у седу разножно (цм), 7) Тест Подизање трупа (фрек.).

Релације у целокупном систему антропометријских и моторичких варијабли између дечака и девојчица предшколског узраста су прорачунате и тестиране уз помоћ Пирсонове корелације. Поузданост закључивања о значајности био је ниво $p \leq 0.05$. Статистичке анализе су спроведене употребом SPSS пакета, верзија 20.

Резултати са дискусијом

Резултати овога истраживања приказани су на начин да најпре обрађују простор дескриптивне статистике засебно за дечаке и девојчице, да би у другом делу било обрађено поље корелација између моторичких и антропометријских карактеристика. Резултати приказани у табели 1 показују да код дечака у већини моторичких варијабли нема значајнијих одступања од нормалне дистрибуције резултата, јер вредност скјуниса не прелази 1.00 у оба смера, осим код издржај у згибу.

Табела 1. Основни статистички параметри моторичких способности и морфолошких карактеристика дечака предшколског узраста

Варијабле	RANGE	MIN	MAX	MEAN	SD	KV%	SKEW.	KURT.
mt20	34	41	75	52,88	6,32	12,05	.785	.958
mpoligo	513	121	634	303,04	107,30	35,41	.824	.614
mtaping	19	7	26	15,11	3,68	24,49	.401	.306
mpretkl	39	15	54	34,81	7,76	22,37	-.023	-.332
msskokda	100	56	156	108,46	21,99	20,35	-.520	-.019
mizdrzaj	401	0	401	98,95	95,61	96,62	1,632	2,323
mpodiza	39	0	39	19,78	9,77	49,49	-.270	-.804
avisina	290	1014	1304	1177,12	66,19	5,62	-.084	-.641
atezina	246	141	387	223,39	40,86	18,39	1,099	2,585
antrbuh	190	29	219	73,61	41,10	55,83	1,704	2,947
anledja	162	37	199	65,62	26,48	40,45	2,313	8,094
anadlak	173	40	213	87,11	31,84	36,65	1,354	2,974

Легенде: RANGE-распон; MIN-минимална вредност; MAX-максимална вредност; MEAN-аритмичка средина; SD-стандардна девијација; KV%-коэффициент варијације; SKEW-скјунис; KURT-куртозис.

То није необично из разлога што код процене способности супротстављања замору (тестови статичне и репетитивне снаге), црте личности представљају реметећи фактор у процени стварног нивоа способности (Madić, 2006; Bala, 2010). Резултати куртозиса крећу се испод вредности 3,00, што дистрибуцију чини платикуртичном, тј. расплутом. У простору морфолошких, односно антропометријских карактеристика

вредности скјуниса и куртозиса одступају од нормалне дистрибуције резултата, а нарочито у варијаблама кожни набор леђа. Ово није ретка појава, јер нису сва деца сличне грађе и конституције и постоје извесна одступања од просечних вредности, а на то утичу многи фактори, као што су: животна средина, исхрана, наследне особине и сл. Вредности стандардне девијације и коефицијента варијације као мере које указују на одступања у нормалној расподели упућује нас на то да су дечаци на истраживаном узорку у појединим варијаблама показали да су хетерогени. Тако се може увидети да је највећа вредност коефицијента варијације, а тиме и распршеност, у варијаблама: Издржај у згибу, Кожни набор на трбуху и Подизање трупа. С друге стране, дечаци су показали хомогеност у варијаблама, Телесна висина, Телесна тежина и Трчање на 20м, где је узорак имао мања одступања.

Табела 2. Основни статистички параметри моторичких способности и морфолошких карактеристика девојчица предшколског узраста

Варијабле	RANGE	MIN	MAX	MEAN	SD	KV%	SKEW.	KURT.
mt20	30	44	74	56,42	6,795	12,04	.450	-.489
mpoligo	974	166	1140	351,03	142,13	40,59	3,550	17,059
mtaping	12	10	22	15,03	2,718	18,18	.348	-.094
mpretkl	44	11	55	39,97	8,038	20,11	-.630	1.040
msskokda	101	46	147	99,28	19,34	19,58	.066	.094
mizdrzaj	386	0	386	108,87	90,482	83,11	1,160	.862
mpodiza	46	0	46	20,88	9,518	45,68	-.020	-.093
avisina	654	1005	1659	1175,59	96,33	8,29	1,811	7,530
atezina	184	159	343	215,34	39,08	18,15	1,024	.972
antrbuh	186	34	220	80,54	42,85	53,20	1,514	1,772
anledja	132	39	171	72,62	30,12	41,58	1,878	3,602
anadlak	150	49	199	97,29	31,92	32,81	1,096	1,241

Легенде: RANGE-распон; MIN-минимална вредност; MAX-максимална вредност; MEAN-аритмичка средина; SD-стандардна девијација; KV%-коефицијент варијације; SKEW-скјунис; KURT-куртозис.

Девојчице су у простору моторичких варијабли хомогене, осим код резултата на тесту полигон натрашке, где вредности куртозиса и скјуниса одступају од нормале (табела 2). Вредности коефицијента варијације

упућују нас на став да су и девојчице показале сличне параметре у овој мери варијабилности. Оне су, наине, биле хетерогене у варијаблама Издржај у згибу, Кожни набор на трбуху и Подизање трупа, а хомогеност у варијаблама Телесна висина, Телесна тежина и Трчање на 20м. Таква расподела, како код дечака тако и девојчица, говори да је код деце овог узраста варијабилност у већини моторичких и антропометријских параметара углавном слична. Један од разлога нехомогености резултата на тесту полигон натрашке, може бити неадекватан тест, који више процењује брзину и снагу него саму координацију (Matić, 1976). У простору морфолошких карактеристика, тј. антропометријских карактеристика, вредност скјуниса и куртозиса одступа од нормале код телесне висине, што указује на нехомогеност девојчица.

Табела 3. Пирсонове корелације антропометријских и моторичких варијабли код дечака

Варијаб	mt20	mpoligo	mtaping	mpretkl	mskokda	mizdrzaj	mpodiza
avisina	-.476**	-.013	.425**	.277*	.489**	.088	.350**
atezina	-.229*	.136	.247*	.168	.196	-.104	.197
antrbuh	.172	.353**	-.056	-.046	-.163	-.336**	.050
anledja	.082	.361**	-.048	-.038	-.136	-.304**	-.021
anadlak	.102	.267*	.004	-.036	-.146	-.344**	-.024

Легенда: ** - статистички гначајно га вредност; $p < .01$, * - статистички значајно за вредност $p < .05$.

У складу са циљем рада, у табели 3 су означене најзначајније вредности корелације кожных набора и моторичких варијабли. Највећи коефицијент позитивне корелације код дечака постоји између варијабли Телесна висина, с једне стране, и варијабли трчање на 20м (-.476), скок у даљ из места (.489), тапинг руком (.425), подизање трупа (.350), с друге стране. Виши испитаници су имали боље резултате на тестовима поменутих моторичких варијабли. Негативан прецнак код корелације трчања на 20 м и телесне висине не указује на негативну повезаност, јер је у питању инверзна вредност, тј. мање временске вредности указују на бољи резултат на тесту. Ове корелације су очекиване, јер веће вредности лонгитудиналне димензионалности тела, као што је телесна висина, доприноси бољим резултатима (Bala, 2009; Horvat, 2010). Највећи коефицијенти негативне корелације уочени су између моторичких варијабли полигон натрашке, са једне стране и кожных набора, с друге

стране (набор трбуха .353. и набор леђа .361). То није изненађујуће пошто испитаници са већим количином адипозног ткива на струку и леђима, иначе постижу слабије резултате на тестовима координације, због веће балансне масе у том телесном сегмент, а индиректно и целом телу (Pišot, 1999; Popović и Radanović, 2010). Негативна корелација је такође забележена између издржаја у згибу и свих кожних набора: набор трбуха (-.336), набор леђа (-.304), набор надлактица (-.344). Генерално, антропометријске карактеристике, кожни набори, имају негативну корелацију са свим моторичким варијаблама, а најизраженија је са издржајем у згибу (Bala, 2009).

Табела 4. Пирсонове корелације антропометријских и моторичких варијабли код девојчица

Варијаб	mt20	mpoligo	mtaping	mpretkl	msskokda	mizdrzaj	mpodiza
avisina	-.129	-.114	.141	.296**	.304**	.110	.180
atezina	-.086	-.064	.183	.249*	.065	-.190	.103
antrbuh	.080	.192	-.042	-.047	-.280*	-.454**	-.208
anledja	.083	.175	-.067	.004	-.203	-.357**	-.208
anadlak	.149	.143	-.083	-.093	-.252*	-.404**	-.149

Легенда: ** - статистички гначајно га вредност; $p < .01$, * - статистички значајно за вредност $p < .05$.

Код девојчица су вредности корелација антропометријских карактеристика и моторичких способности нешто другачије него код дечака (табела 3). Највеће вредности корелације уочене су између варијабле телесне висине, с једне стране, и варијабле Претклон у сед разножно (.296) и Скока у даљ (.304), с друге стране. Више испитанице су показивале боље резултате на поменути тестовима. Када се анализирају корелације издржај у згибу и кожни набори трбуха (-.454), леђа (0,357), и надлактице (0,404), уочава се да су резултати значајности корелација исти као и код дечака, тј. негативне корелације су изражене са издржајем у згибу. Сагледавањем антропометријског система варијабли појединачно, констатује се да телесна висина и кожни набори имају велике корелације са моторичким способностима издржљивости у статичкој снази, гипкости и експлозивној снази ногу, што је у складу са резултатима претходних истраживања (Bala, 1981; D'Hondt i sar., 2011; Lopes и sar., 2011). Постоји могућност да телесна висина у овом узрасту репрезентује не само физички раст и развој, већ и степен сазревања организма (нервни и мишићни систем), што онда

позитивно корелира са ефикасношћу девојчица у појединим моторичким задацима снаге, издржљивости и гипкости. Што се тиче негативне повезаности варијабле кожни набори са издржајем у згибу, нека претходна истраживања су указала на то (Wong, Cheung, 2006; Graf и сар., 2007).

Најупечатљивији резултат истраживања јесте низак и мало значајан коефицијент корелације координације и антропометријских варијабли, а нарочито кожных набора. Нека досадашња истраживања (Graf и сар., 2004; Tokmakidis, Kasambalis i Christodoulos, 2006; Kostić и сар., 2009; Popović и Radanović, 2010) указују да прекомерна тежина и велики кожни набори негативно утичу на испољавање координационих способности. Међутим, резултати овог истраживања показују супротно. Разлоге оваквог резултата треба тражити на више страна. Један од њих је, као што је већ поменуто у овом раду, недовољно прикладни мерни инструменти за децу предшколског узраста. Нажалост, неког прикладнијег модела још нема, мада се генералност моторичког простора деце све чешће доводи у питање, као и стварна величина њиховог моторичког простора. Примена неког моторичког теста је примерена нпр. за одрасле или старију децу, а није за малу децу или за девојчице, односно дечаке и сл. (Bala и сар., 2007). Затим, може бити и претходно моторичко искуство, које је допринело бољим резултатима. Елементи теста полигон натрашке садрже елементе провлачења и пењања кроз елементе шведског сандука (Višnjić и сар., 2004), што се често примењује као елементи вежбања током редовних физичких активности у предшколским установама. Ово су само неке од претпоставки непостојања корелације варијабли кожных набора и полигона натрашке код девојчица, а сигурно их има још много.

На основу резултата и дискусије намеће се више значајних закључка по питању корелација моторичких способности и кожных набора деце предшколског узраста. Деловање на моторички развој деце треба спровести на такав начин да се вежбањем доведе до квалитативних промена (Findak, Mraković и Delija, 2001). Свакако, децу треба усмеравати на редовно физичко вежбање како би развијали моторичке способности, а затим допринели смањивању или, ако до тога није дошло, превенцији настанка већих количина адипозног ткива, тј. гојазности, које ограничава постизање бољих резултата на моторичким тестовима и у свакодневним физичким активностима уопште. То је нарочито важно због тога што у данашње време гојазност све више поприма карактеристике епидемије. Такође је неопходно, истраживања моторичког и антропометријског простора деце предшколског узраста продубљивати и проширивати, јер је то неисцрпан простор нових сазнања.

Литература

- Bala, G. (1981). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija dece SAP Vojvodine*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Bala, G. (1996). *Sportska školica – Razvoj motoričkog ponašanja dece*. Novi Sad: Kinesis.
- Bala, G. (1999a). Motor behavior evaluation of preschool children on the basis of different result registration procedures of motor test performance. In: V. Strojnik, A. Ušaj (EHs.), Proceedings of the 6. Sport Kinetics Conference '99. Theories of Human Motor Performance and their Reflections in Practice Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Sport, 62–65.
- Bala, G. (1999b). Some problems and suggestions in measuring motor behavior of preschool children. *Kinesiologia Slovenka*, 5 (1-2), 5–10.
- Bala, G. (2009). Trend relacija morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti prOHškolske dece. U: G. Bala, D. Jakšić i B. Popović (ur.): *Relacije antropoloških karakteristika i sposobnosti predškolske dece*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 60–111.
- Bala, G. (2010). *Kvantitativne razlike osnovnih antropometrijskih karakteristika i motoričkih sposobnosti dečaka i devojčica u predškolskom uzrastu*. XLII Kongres antropologa Jugoslavije, Izvodi iz saopštOnja, 72.
- Bala, G., Popović, B., Stupar, D. (2002). Neophodne modifikacije nekih standardnih motoričkih testova za predškolsku decu, *Zbornik radova*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Novosadski maraton 10. međunarodni simpozijum *Sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih*, 411–417.
- Bala, G., Stojanović, V. M. i Stojanović, M. (2007). Neka iskustva u definisanju internih i eksternih metrijskih karakteristika motoričkih testova za decu. U: G. Bala (ur.), *Merenje i definisanje motoričkih sposobnosti dece*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 110.
- Delija, K. i Horvat, V. (2001). Utvrđivanje antropološkog statusa djece prOHškolske dobi. *Napredak* 142 (1), 102–108.
- D'HonHt, E., DOforche, B., Vaeyens, R., Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Pion, J., et al. (2010). Gross motor coordination in relation to weight status and age in 5 to 12-year-old boys and girls: A cross-sectional study. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6, 556–564.
- Ėordić, V. i Bala, G. (2006). Rast i razvoj deMO prOHškolskog uzrasta. U: G. Bala (Ur.), *Fizička aktivnost devojčica i dečaka predškolskog uzrasta*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 31–55.
- Findak, V., Mraković, M. i Dolija, K. (2001). ObiljOžja opterećOnja u radu s djecom prOHškolske dobi. U: V. Findak, K. Delija (ur.). *Zbornik radova 10. ljetnjO škole pedagoga fizičke kulture*. PorOč: Hrvatski savez pedagoga fizičke kulture.
- Giakumis, G. (1993). *Uticao telesnog vežbanja na motoriku predškolske dece i predlozi za poboljšanje sadašnjeg plana i programa* (diplomski rad u rukopisu). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Graf, C., Jouck, S., Koch, B., Staudenmaier, K., Von Schlenk, D., Predel, H.G., et al. (2007). Motorische Defizite – wie schwer wiegen sie? Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter. *Monatszeitschrift Kinderheilkunde*, 155(7), 631–637.
- Graf, C., Koch, B., Kretschmann-Kandel, E., Falkowski, G., Christ, H., Coburger, S. (2004). Correlation between BMI, leisure habits and motor abilities in childhood. *International Journal of Obesity i Related Metabolic Disorders*, 28(1), 22–26.
- Horvat, V. (2010). *Relacije između morfoloških i motoričkih dimenzija te spremnosti za školu djece predškolske dobi* (doktorska disertacija u rukopisu). Zagreb: Kineziološki fakultet.

- Ismail, A. H., & Gruber, J. (1971). *Integrated development – Motor aptitude and intellectual performance*. Columbus: Charles E. Merrill Books.
- KonHrić, M., Mišigoj-Duraković, M., Metikoš, D. (2002). A contribution to understanding relations between morphological and motor characteristics in 7–9 year old boys. *Kineziology*, 34 (1), 5–15.
- Kostić, R., Ćurašković, R., Pantelić, S., Živković, D., Uzunović, S. i Živković, M. (2009). Relacije antropometrijskih karakteristika i koordinacionih sposobnosti. *Facta Universitatis – Physical Education and Sport*, 7(1), 101–112.
- Kukulj, M. (2006). Razvoj motoričkih osobina učOnika od I do IV razreda, longitudinalna studija na uzorku učOnika osnovnih škola. U: *Efekte diferencirane nastave fizič- kog vaspitanja psihosomatski status dece i omladine*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 449–464.
- Kulić, D. (2005). *Karakteristike motoričkog razvoja predškolske dece* (diplomski rad u rukopisu). Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Lohman, T.G., Roche, A.F., & Martorell, R. (1988). *Anthropometric standardization reference manual*. Chicago: Human Kinetics Books.
- Lopes, V. P., Stodden, D. F., Bianchi, M. M., Maia, J. A., & Rodrigues, L. P. (2011). Correlation between BMI and motor coordination in children. *J Sci Med Sport*, 15(1), 38–43.
- Mahić, D. (2006). ROlacije konativnih karakteristika i uspošnost u motoričkim testovima u kojima preovladava sposobnost suprostvaljanja zamoru kod deMO proHškolskog uzrasta. Antropološki status i fizička aktivnost dece, *Zbornik radova*, Novi Sad.
- Marinković, D. (2012). *Relacije koordinacije sa motoričkim i antropometrijskim karakteristikama devojčica predškolskog uzrasta* (master rad u rukopisu). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Matić, M. (1976). *Prilog proučavanju zavisnosti rezultata u testovima snage od nekih čini- lacu motivacije u određenom postupku njihove primene na učenicima* (doktorska disertacija u rukopisu). Beograd: Fakultet fizičke kulture.
- Ničin, Ć., KalajHžić, J., Bala, G. (1996). Motion characteristics of female and male children of pre-school age 5th. International congress on physical education and sport. Komotini, Greece.
- Pelemiš, V. (2016). *Uticao dodatnog programa fizičkog vežbanja na morfološki i motorički status predškolske dece*. (doktorska disertacija). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.
- Pišot, R. (1999). *The differences in the motor structure of six-and half years old boys before and after the partialization of morfological characteristics*. 2. Međunarodna znanstvena konferencija, Dubrovnik, Hrvatska, 22-26 rujana 1999.
- Planinšec, J. (1995). *Relacije med nekaterimi motoričnimi in kognitivnimi sposobnostimi petletnih otrok* (magistarski rad u rukopisu). Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Popović, B. i Radanović, D. (2010). ROlacije morfoloških karakteristika i koordinacije kod devojčica koje se bave gimnastičkim aktivnostima. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 45, 243–252.
- Rajtmajer, D. (1997). Diagnostično-prognostična vloga norm nekaterih motoričnih sposobnosti pri mlajših otrocih. UM, PeF, Maribor, 6–16, 20–25.
- Rajtmajer, D., Proje, S. (1990). Analiza zanesljivosti in faktorska struktura kompozitnih testov za spremljanje in vrednotenje motoričnega razvoja proHškolskih otrok. *Šport*, 38(1-2), 48–51.

Strol, J., Šturm, J. (1981). *Zaneseljivost in struktura nekaterih motoričnih sposobnosti in morfoloških značilnosti šest in pol letnih učencev in učenk*. Ljubljana: Inštitut za ki- neziologijo.

Tokmakidis, S. P., Kasambalis, A., & Christodoulos, A. D. (2006). Fitness levels of Greek primary schoolchildren in relationship to overweight and obesity. *European journal of pediatrics*, 165(12), 867–874.

Višnjić, D., Jovanović, A., Miletić, K. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*.

Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Wong, A. K. Y., Cheung, S. Y. (2006). Gross motor skills performance of Hong Kong Chinese children. *Journal of Physical Education i Recreation*, 12(2), 23–29.

Vladan Pelemiš
Slobodan Pavlović
Dragan Branković

RELATIONSHIP BETWEEN MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND MOTION
ABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary

Seven tests for assessing motor skills and five tests for assessing morphological characteristics were applied to a sample of 150 preschool children aged 5 to 6, drawn from the population of children in preschool institutions and kindergartens in Užice. The subject of this research is related to the relationships between skinfolds and motor skills of preschool children of both sexes, while the aim is to indicate the significance of this correlation. By applying Pearson's correlation, it was determined that there is a statistically significant correlation between skinfolds and flexion resistance, then skinfolds and the polygon of the back in boys, while in girls there is a correlation between skinfolds and flexion resistance, while the relationship between skinfolds and the polygon of the back does not exist to a significant extent. The research generally indicates a negative trend of subcutaneous adipose tissue on the manifestation of motor abilities in the domain of strength and flexibility but not coordination in preschool children.

Предраг Јашовић

УДК 821.163.41.09-93-1 Коларов И.

Академија васпитачко-медицинских струковних студија

Одсек васпитачких Алексинац

САМОЋА, ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ И КОМИКА У ПРОЗИ ИГОРА КОЛАРОВА

Анстракт: У овом раду указујемо на самоћу и комику на примерима мини романа Аги и Ема и СМС прича. Сматрамо да Игор Коларов још увек није прочитан, да се као писац још увек открива критичарима и научницима, а да осим што је школски писац, њему као писцу који је творац низа жанрова или поджанрова у књижевности за децу мало даје простора у науци. У раду тежимо да покажемо сву његову оригиналност књижевне појаве и значај новитета које је увео у књижевности за децу.

Кључне речи: Игор Коларов, самоћа, вршњачко насиље, комично, књижевни жанр.

Игор Коларов припада групи савремених књижевника који својим специфичним постмодернистичким изразом у корпусу књижевност деци представља новитет и искорак из устаљене поетике. Он је отворио „један нов тип говора, писања, дискурса за децу који не само да је погодио дух времена него се дух савременог доба осликао у опусу Игора Коларова“ (Панић-Мараш 2023: 17). У том смислу га можемо рачунати, уз неколицину других савремених песника и романописаца за децу, правим наследником Александра Вуча и Душка Радовића.

Игор Коларов (1973 - 2017) је преминуо у 44 години живота. Дипломирао је на Филолошком факултету у Београду. У детињству је често био болестан, па је остајући у кући много читао. Како сам каже: пре писца Коларова у мени су најпре заживели неки други писци. Тачније, ватромет књига, писаца и ликова: *Робинзон Крусо*, *Вини Пу*, *Фурнијеов Велики Мон*, *Бајке из целог света*, *Оловка пише срцем*, *Алиса у земљи чуда*, Душко Радовић, Егзиперијев *Мали принц* (једна од најлеопших књига свих времена!)...“ (Стевановић 2007: 5). Као дечак је, попут многих других дечака, маштао да може да лети. Кад је порастао наоко је сан о летењу заменио сном о књижевношћу, а истина је, да је пишући књиге за децу, реализовао свој сан о летењу.

Коларов је радио као новинар, уредник, аутор, а бавио се и писањем сценарија. Иза себе је оставио супругу и сина Антонија. Коларов је био један од најзначајнијих савремених домаћих писаца за децу и младе. Писао

је песме, кратке приче и романе за децу.¹ Добитник је бројних награда и признања, азбог јединствене поетике и хумора био је омиљен међу читалачком публиком свих генерација. Његов књижевни рад обележен је специфичним хумором, иронијом и модерним приступом темама које су блиске деци и младима.

У његовим делима налазимо на један јединствен стваралачки поступак где се прожимају нежност и хумор. Проналазимо изванредну меру естетски литерарног и поучног (Јашовић 2019: 75-82) које никад није тенденциозно дато на уштрб естетског ефекта текста. Зато је са методичког аспекта значајно питање „на који начин оно што је неумитна естетска

¹ Објавио је: *Песме и приче за децу, Аги и Ема (на српском и француском језику), Дванаесто море, Кућа хиљаду маски (на српском и норвешком језику), Хионијеве приче, Милица у врту, Приче о скоро свему, Буренце, Фиона и друге мистерије, СМС приче, Цепне приче, Кајина најбоља жирафа, Русвај, Приручник за пингвине, Да, то су бизони, Клизаве приче, Бајка о краљу Церију, Урнебесна физика, Антологијске хронике*. Приредио је: *Слоновска музика, Најкраће српске приче за децу, Од змаја до бескаја, Читај ветру омиљене књиге, Зренањински ватромет, Урнебесна историја и Уврнути хороскоп*, а у коауторству са Бранком Стевановићем је приредио књигу, *Е баш то*.

По роману „Аги и Ема“ 2007. године снимљени су истоимени филм и радио-драма. Филмски сценарио и режију потписује Милутин Петровић. Овај филм нам говори колико су пријатељство и разумевање важни у животу сваког човека, без обзира на године. Права пријатељства се могу се родити на неочекиваним местима и измађу различитих генерација.

Игор Коларов је добитник многих награда: 2002. добија „Политикин забавник“ за роман *Аги и Ема* 2004. и „Доситејево Перо“ за роман *Дванаесто море*, 2005. добија награду Бијељинског Сајма књига за књигу *Приче о скоро свему*, исте 2005. добија награду „Чика Јова Змај“ за књигу *Приче о скоро свему*, као и награду „Невен“ за исту књигу, 2006. добија „Политикин забавник“ за роман *Кућа хиљаду маски*, исте године добија награду „Мали принц“ за најбољу дечју књигу у региону, као и награду Змајевих дечјих игара за изузетан стваралачки допринос савременом изразу књижевности за младе која је најпрестижнија награда у области књижевности за децу у нас. 2009. добија Златну значку Културно-просветне заједнице Србије за стваралачки допринос ширењу културе, 2011. добија награду „Дечја књига године“ 56. Међународног београдског сајма књига за књигу *Русвај*, на фестивалу хумора за децу у Лазаревцу 2 013. добија награду „Сребрно Гашино перо“ за књигу *Клизаве приче*, исте године добија „Доситејево перо“ за исту.

вредност једног књижевног дела постаје ресурс за његово васпитноделовање“ (Божић 2023: 40). То само потврђује да је дело Игора Коларова, писца из читанке подједнако занимљиво са различитих интерпретативних аспеката. На другој страни потврђује да је естетска вредност једног дела у неминовној кореспонденцији са дидактичким значењима тог дела.

Његови јунаци су необични са префињеним осећањима и луцидним идејама. Коларовљева дела су тематски актуелна, слојевита осећањима и стилски разиграна због полисемантичности осећања поседују „унутрашњу пространост“ (Хамовић 2023:5) и могу се тумачити на различитим фонovima разумевања без обзира на узрасно доба рецепције. Поред фрагментарности, која свеprisутна у модерној прози, присутна је и „фреквентност мотива приче и причања, жанровска поливалентност ма микро и макро плану, лиризација прозе и други видови модификације наративних и жанровских образаца“ (Бојанић-Ћирковић 2023:10). Основне тематске преокупације његових књига су одрастање, однос са одраслима и усамљеност деце. Коларов сматра да је усамљеност „једна од главних тема. И актуелнија је више него икада, упркос развијању средстава за комуникацију“ (Стевановић 2007:6).

У роману *Аги и Ема* срећемо се са једним ужасно усамљеним дечаком који трпи емотивно занемаривање од стране родитеља:

Мама и тата су били добро расположени. Дошли су
Кући насмејани и донели Агију цип играчку на
Даљинско управљање.
Можда ће да га одведу и у биоскоп?
А после биоскопа – шетња, разговор о китовима и
Сладолед од јагоде.
Међутим, мами и тата су некуд журили.

Када су отишли, Аги се лењо вукао од собе до собе, а
Затим је ставио теглу меда у цип и провозао је по
Читавој кући.

(Коларов 2014:13)

Заведен добрим расположењем родитеља, велике наде малог Агија остаће изневерене, остаће без биоскопа, шетње, разговора о китовима, без сладоледа од јагода и то све само зато јер, иако расположени, родитељи су поново журили за неким својим неоствареним циљем не схватајући да

сврху своје родитељске потврде остављају у самоћи са новом играчком којој Аги сам мора да да функционалност игре.

У тој самоћи, коју не заслужује ниједно дете, малом Агију се налази стара Ема, која је осетила да малом Агију недостаје оно што ни сама није имала, а то је друштво:

-Зашто често стојиш сам крај свог прозора?-упита

Ема док је поправљала славину у кухињи.

-Не знам. Нисам то приметио – рече Аги.

(Коларов 2014:16)

У то одговору је садржана једна велика истина и сва тежина живота једног дечака који је, иако има родитеље, који наоко брину о њему, препуштен сам себи. Он не примећује сопствену самоћу, јер му никад није пружена прилика да сазна за друго. Самоћу је доживљавао као дете – по мало наивно, по мало нонсенсно, више као да се то дешава некоме другоме:

Самоћа је сваки тренутак који се не дешава у лету или цвету.

То је закључак једног лептира.

Да је Аги лептир, и он би мислио управо тако.

(Коларов 2014:29)

Ту самоћу ће јасно моћи да осети до њене дефиниције тек онда кад буде морао са родитељима да се пресели (Коларов 2014: 54, 56). Кад је на саопштење оца да се селе за две недеље само „нетремице зурио у њега, затим прогутао кнедлу и отрчао у оставу за ципеле“ (Коларов 2014:56) и тада његови родитељи тај поступак дечака тумаче сходно свом убеђењу:

Диван, послушан дечак – рече тата и поносно се

Насмеши. – Већ почиње да пакује своју обућу

(Коларов 2014:56)

Родитељи су били фокусирани на свој циљ, сматрајући да је свако Агијев поступак срачунат да њима угоди и да се са њима сложи, као са родитељима који увек доносе исправне одлуке у чијем средишту није никад Аги већ су њихови поступци срачунати ради постизања неких других циљева којима су сами испуњени. Аги, тихи дечак овог пута није ћутао, јасно је изразио свој револт, који испрва и нису схватили озбиљно. Када су видели да је Аги видно емотивно узнемирен и да са сузама брани Емину

личност, јединог свог пријатеља, његов тата је одреаговао: „Сад је доста-продрао се тата. – Иди у своју собу!“ (Коларов 2014:57).

Његова реакција има вишеструко значење. Сматрам да на првом месту показује немоћ родитеља, који услед недостатка аргументације покушава да строгоћом обузда Агијева осећања. Са другог аспекта гледано, његова реакција може бити схваћена као својеврсна побуна на неочекивану емотивну Агијеву наклоност према њима непознатој особи. Опет, реакција оца одаје и једног ауторитативног човека који не трпи супротстављање. Његово разочарење долази отуда, јер је његово предубеђење о карактеру сина, које се своди на пасивну послушност која никако не може бити одлика детета, изневерено. Зато он ауторитативно реагује. Његова строгоћа није резултат испољавања убеђења да тако треба, већ разочарања у сопствени доживљај какво дете треба да буде. То очекивање је било пројекција његове искривљене слике родитељства.

Ипак, глас разума, Ема је ту да помогне:

Можда ће ти ово звучати чудно, можда ћеш
Помислити да те не волим, али немој да се препиреш
Са родитељима. Спакуј се и иди – било је све што је
Ема рекла (тих дана била је страшно заузета).

(Коларов 2014:58)

Ема није дозволила да Аги дође у сукоб са родитељима због ње. Она је била на висини задатка према својим годинама. Знала је колико Аги значи родитељима, као што је знала колико она значи Агију, али колико му и родитељи значе. Иако је Аги „занемео“ и „осећао је како га у грудима пече, као да је прогутао упаљен мотор путничког авиона. Никада се није осећао оволико сам“ (Коларов 2014:58), јер је сада по први пут остајао без пријатеља којег до тад никад није имао. Да човек, а нарочито дете, никад не може да остане без правог пријатеља то ће сазнати тек на крају књиге, кад схвати да је Ема купила оронулу кућу преко пута њих.

Поред једног вида родитељског, најблаже речено *неразумевања*, јер су презаузети собом, и *самоће*, Аги је трпео и вршњачко насиље. Њега су често деца задиркивала:

Аги, глупердо! Аги, глупердо! – викала су деца за
Њим док се враћао из школе.
Иако је желео, мрзело га је да убрза корак. Било му је
Лакше да их не примећује.

(Коларов 2014:29)

Иако је Аги био прибрано дете које је знало да брине о себи у суштини игнорисањем оних који су га злостављали, било је немогуће избећи мале насилнике. Њихово насилништво у представљеном свету романа се увећава са чињеницом да чак ни мајка не примећује да Аги трпи насиље.

Аги је дошао кући са великом модрицом на челу.

- Аги, душо, опери судове, молим те. Јако сам уморна

- рече мама и зевну.

(Коларов 2014:34)

У тој окренутости себи, родитељи Агија виде као украс, више као једну изузетно драгу присутност и неминовност, него као живо биће на које треба посебно обратити пажњу и показати емоције јер се љубав и брига не подразумевају. Не треба дете примећивати само при изливу беса, што је његов тата знао да уради:

Тата је љут. Не зна због чега, просто је љут.

-Аги, зар ти нисам рекао да поспремиш гаражу?

-Урадио сам то, тата.

Тата је био љут и незадовољан. Касније, ипак проналази Разлог и заврће Агију уво.

(Коларов 2014:48-49)

Као што је тата без разлога био љут и бес те љутње искалио на Агијевом увету, тако су га често и дечаци без икаквог разлога нападали и прогонили:

Агија су јурила низ улицу четворица дечака, али је он Био бржи и умакао им је.

Ако бисте питали Агија за разлог, слегнуо би Раменима. Колико је њему познато никоме се није Замерио.

Ако бисте питали клипане зашто су хтели да се Докопају Агија, ни они не би могли да дају неки паметан одговор.

Једно је сигурно – било им је много досадно и нису Знали шта ће са собом.

(Коларов 2014:52)

Пред саму селидбу, узрујан, јер ће остати и без Еме, коначно је одговорио на малтетирање од стране својих вршњака на један потпуно неочекиван начин:

Аги је једноставно пошандрцао.

Враћао се из школе, деца су викала за њим:

-Аги, глупердо! Аги, глупердо!

Помислио је:

„Да је Ема на мом месту, да је Ема – Аги, тај Аги би

Урадио нешто неочекивано.“

Дакле, просто је пошандрцао. Пришао је групи деце,

Умешао се међу њих и почео да се дере:

-Аги, глупердо!

Чудно, осећао се изврсно.

(Коларов 2014:58)

Кроз овај облик пасивне агресије, Аги је решио свој проблем са дечацима који су га нападали. Он се осећа изванредно јер их је коначно победио, користећи искуство које је стекао од своје пријатељице Еме.

Игор Коларов је био један од пионира у увођењу кратке форме у књижевност за децу као жанра. Рецимо „Коларовљеве кратке приче за допуњавање представљају сопој игре/ забаве и поуке, у њима нема анаграмске замене слова и слогова, нити риме, као нпр. у Змајевим допуњалкама, већ се читаоцу даје могућност слободног избора да без икаквог ограничења допуни реч која недостаје“ (Грујић 2023: 55). Таква форма је посебно заступљена у *СМС причама* и *Цепним причама* (Грујић 2023: 51-61). Кратка форма је заступљена у: *Хијонијине приче* (2000), *Милица у врту* (2001), *Приче о скоро свему* (2005), *Буренце* (2007), *СМС приче* (2008), *Цепне приче* (2010), *Русвај* (2011), *Приручник за пингвине* (2012), *Клизаве приче* (2013) и *Разговор око света за 8 минута* (2017) (Грујић 2023: 51).

Коларов је своју кратку форму артикулисао у тексту на необично комичан начин. То се најчешће постиже непосредношћу неких дечијих одговора који наоко делују нонсенсно само зато што су искрени. У његовим *СМС причама* као новој књижевној форми која одговара „данашњем времену, технолошким изазовима и захтевима нових генерација које одрастају уз помоћ визуелних медија“ (Грујић 2023: 51) проналазимо низ

таквих записа који се „у погледу форме крећу од прича-минијатура до оних које структуром обухватају сиже мини романа“ (Јашовић 2019:76).

Структурирање комичног на привидном нонсесу проналазимо годво у свим СМС причама:

„Тај далеки леги град

-Путујем сутра у Париз.

- Недостајаћеш ми. Да ли ћеш мислити на мене? - Наравно, чим се вратим.
(Коларов 2008:23)

Овде наилазимо на један спонтани одговор који, у основи, не мора бити сасвим тачан, али свакако делује комично. Слично је и са следећим експлицитом и са другим СМС порукама:

„Званично обавештење

- Желим да те обавестим да си ми од данас званично девојка, а ја твој дечко. -

Стварно?!

-Да.

- А ја тебе желим да обавестим да си од данас званично гњавеж, а ја Филипова девојка.

(Коларов 2008:25)

У овој књизи која носи један модеран, актуелан наслов, чини се да је заиста направио *нови жанр* како је истакао Бранко Стевановић: „Он је једноставно творац новог жанра у књижевности који се зове смс приче.“ И заиста у књизи *СМС приче* само се наоко срећемо са нечим модерним. Заправо аутор је понудио један стари, већ одавно познати жанр који је „пресвучен“ једним актуелним модерним дискурсом.

Реч је о томе да је овде модеран само део наслова књиге који се тиче једног новог вида комуникације који је ближи млађој популацији и, јасно, модерном детету, то је СМС. Међутим, други део наслова „приче“ тиче се једног књижевног жанра који је познат у књижевности од давнина. Кад погледамо горње цитате видимо да суштински они не представљају смс поруку, већ су начином на који су означени (Званично обавештење; Желим да те обавестим) антиципирана значење „поруке“ која суштински није порука као у реалном свету па као таква и не постоји, али постоји нешто што можемо назвати причом, јер својом комичношћу, ефектном краткоћом

и заокруженошћу (што је, суштински, одлика вица) пружа целину минијатурне приче, коју је Коларов одредио као *СМС причу*, дакле нешто што личи на нови жанр. Игор Коларов је само искористио модерну технологију да би створио нову наративну структуру.

Коларов ефекат комичног гради на нонсесу који на семантичком плану произилази из антитетичког односа између почетне и закључне констатације:

-Грди ме тата. И мама.

(Грдио би ме и стриц, али га немам.)

- Боли ме прст.

Јуче ме није болео.

А Офелију не боли, ни јуче ни данас. Питање:

Како прст бира кога ће да боли!

(Коларов 2008:34)

Асоцијација на СМС поруку непосредно је садржана само у питању, али пошто је у наслову књиге означена као СМС прича, онда саму констатацију као СМС поруку можемо пратити већ од констатације „Боли ме прст ...“

Највећи значај целокупног дела Игора Коларова јесте садржан у чињеници да је он јасно осетио потребе савременог детета и да се заједно са њим кретао узлазном линијом у разумевању потребе за читањем и неопходности текста какав је примерен тим потребама. Врло често његов дискурс делује херметично, али само на први поглед, јер је у суштини свестрано окренут ка мисаоном ангажовању рецепције зато није уопште изненађујуће да, колико је Коларов био миљеник деце као дечији писац, толико је био и миљеник родитеља који су га врло радо са осмехом на лицу читали. Коларов је показао низ нових жанровских могућности, али је показао и неисцрпност тематике за интересну сферу савременог детета.

Литература

Извори:

Коларов (2014). Игор Коларов, *Аги и Ема*, Београд: Bookland.
Коларов (2008). Игор Коларов, СМС приче, Зрењанин: градска библиотека *Жарко Зрењанин*.

Цитирана литература:

Јашовић (2019). Предраг Јашовић, „Однос естетског и поучног у причама Игора Коларова“, *Детињство*, XLV, 2, 75-83.

Хамовић (2023). Драган Хамовић, „Игор и по“, *Детињство*, XLIX, 3, 5-8.

Бојанић Ћирковић (2023). Мирјана Д. Бојанић Ћирковић, „Дијалог са малим човеком: поетика *Соколичког зборника* Игора Коларова“, *Детињство*, XLIX, 3, 9-16.

Панић Мараш (2023). Јелена С. Панић Мараш, „Наративне стратегије у роману *Дванаесто море* Игора Коларова“, *Детињство*, XLIX, 3, 17-28.

Божић (2019). Снежана В. Божић, „Проза Игора Коларова у методичком кључу емпатијско-етички аспекти рецепције“, *Детињство*, XLIX, 3, 40-50.

Грујић (2019). Тамара Р. Грујић, „Кратке форме Игора Коларова“, *Детињство*, XLIX, 3, 51-60.

Стевановић (2007). Бранко Стевановић, „Коларов у свету чуда“, *Савремени уџбеник*, нова серија, 3, 5-7.

Predrag M. Jašović

LONELINESS, PEER VIOLENCE AND COMEDY IN THE PROSE OF IGOR KOLAROV

Summary

In this paper, we point out loneliness and comedy using the examples of the mini-novels *Agi and Ema* and *SMS Stories*. We believe that Igor Kolarov has not yet been read, that as a writer he is still being discovered by critics and scholars, and that, apart from being a school writer, he is given little space in science as a writer who is the creator of a number of genres or subgenres in children's literature. In this paper, we aim to show all the originality of his literary phenomenon and the importance of the novelties he introduced in children's literature.

The greatest importance of Igor Kolarov's entire work lies in the fact that he clearly felt the needs of the modern child and that together with him he moved along an upward line in understanding the need for reading and the necessity of a text that is appropriate to those needs. Very often his discourse seems hermetic, but only at first glance, because it is essentially versatile and oriented towards the intellectual engagement of the reception, so it is not at all surprising that, as much as Kolarov was a favorite of children as a children's writer, he was also a favorite of parents who were very happy to read him with a smile on their faces. Kolarov showed a number of new genre possibilities, but he also demonstrated the inexhaustibility of the topics for the sphere of interest of the modern child.

Миа Станојевић

Факултет спорта и физичког васпитања

Нови Сад

Игор Станојевић

Академија васпитачко медицинских струковних студија

Васпитачки одсек Алексинац,

Миња Станојевић

Факултет спорта и физичког васпитања

Нови Сад

УДК 371.3::796

616.711-007.5-053.5

РЕЛАЦИЈЕ ФУНКЦИОНАЛНИХ СПОСОБНОСТИ СА РЕЗУЛТАТИМА АГИЛНОСТИ КОД ДЕЦЕ СА КИФОТИЧНИМ ДРЖАЊЕМ ТЕЛА

Апстракт: Циљ истраживања је био да се утврде статистички значајне каноничке релације између функционалних способности и постигнутих резултата у агилности код деце са кифотичним држањем тела. Реализацијом овако постављеног циља остварила би се могућност формирања рационалнијих процедура за оптимално планирање, програмирање и контролу наставног процеса корективне гимнастике. Истраживање је спроведено на узорку од 46 ученика основних школа у Нишу мушког пола, узраста 12 година (± 6 месеци), обухваћени редовном наставом физичког васпитања и корективним вежбањем за корекцију кифозе три пута недељно по 45 минута у Дому здравља у Нишу. Добијени резултати каноничких релација функционалних способности са резултатима агилности деце са кифотичним држањем тела, статистички су били обрађени на начин да се дају одговори на постављени циљ истраживања. Коришћен је програм „Statistica“ 8.0 for Windows за израчунавање дескриптивних статистичких параметара и каноничке корелационе анализе. Резултати истраживања су показали да између скупа варијабли за процену функционалних способности, као предикторски систем, и агилности, као критеријумска варијабла, постоје статистички значајане релације и утицаји.

Кључне речи: функционални тестови, агилност, каноничка корелациона анализа, деца са кифотичним држањем тела.

Увод

Из многобројних стручних анализа може се закључити да обим и квалитета телесног вежбања утиче на здравствено стање. Недовољно кретање условљава лоше стање локомоторног и нервног система те је све већи број школске деце са поремећајима локомоције, посебно зглобова и кичме.

Кифотично лоше држање или тзв. кифоза, је постурални поремећај на нивоу деформитета, лоциран на активним и пасивним елементима кичменог стуба, израженим у сагиталној равни. Основна карактеристика кифотичног лошег држања, огледа се у назначеној кривини, која је најчешће парцијалног (локалног) типа, и лоцирана је у грудном (торакалном) делу и у народу се често назива погрбљеност (Поповић и Миленковић, 2008; Дураковић, 2008; Богдановић и Конићанин, 2009; Братовчић, Мујић, Шарић и Диздаревић, 2009.).

Резултати систематских прегледа при упису у први разред две основне школе у 2014. години у Нишу показују да 23% ученика има неправилно држање, а одступања од нормалног стопала је утврђена код 33% дечака и 30% девојчица. Рана дијагноза кифотичног држања тела и вежбе превенција имају посебну важност за спречавање даљег развоја ове болести. Функционалне способности имају велики утицај на резултате у моторичког понашања деце, јер у адекватној релацији са моторичком агилношћу позитивно доприносе постизању спортских резултата (Маринковић, 2012; Малацко и Поповић 1997.).

Циљ овог истраживања је био да се утврде статистички значајне каноничке релације између функционалних способности и постигнутих резултата у агилности код деце са кифотичним држањем тела. Реализацијом овако постављеног циља остварила би се могућност формирања рационалнијих процедура за оптимално планирање, програмирање и контролу наставног процеса.

Методe

Истраживање је спроведено на узорку од 46 ученика основних школа у Нишу мушког пола, узраста 12 година (± 6 месеци), обухваћених редовном наставом физичког васпитања и корективним вежбањем за корекцију кифозе три пута недељно по 45 минута у Дому здравља у Нишу.

За процену функционалних способности примењена су три теста: витални капацитет плућа (ФВКПЛ), систолни артеријски крвни притисак у миру (ФСИКП) и дијастолни артеријски крвни притисак у миру (ФДИКП). Ови тестови су коришћени у истраживању Хеимара и Медведа (1997.). Процена моторичке агилности, дефинисана је тестовима: коверта тест (МКОТ), кораци у страну (МКУС) и осмица са савијањем (МОСС). Мерне карактеристике ових тестова проверене су у истраживању Курелића и

сарадника (1975.). Добијени подаци у овом истраживању су обрађени каноничком корелационом анализом.

Резултати истраживања

Табела 1. Основни статистички параметри за процену функционалних способности.

Var.	N	Mean	Min.	Max.	SD	Skewn.	Kurtos.
FVKPL	46	2824,622	2232,00	3154,00	2,62	0.154	2.67
FSIKP	46	113,45	103,00	120,00	3.54	0.516	1.48
FDIKP	46	75,87	59,00	89,00	2.28	0.631	2.36

Legenda: аритметишка средина (Mean), minimum (Min.), maksimum (Max.), standardna devijacija (Std. dev.), skjunis (Skewn.), kurtozis (Kurtos.)

Табела 2. Основни статистички параметри за процену агилности

Var.	N	Mean	Min.	Max.	SD	Skewn.	Kurtos.
МКОТ	46	19.28	14.72	21.94	2.16	0.413	0.326
МКУС	46	12.34	9.64	14.48	1.96	0.216	-0.158
МОСС	46	14.46	11.43	17.16	2.32	0.174	1.241

Legenda: аритметишка средина (Mean), minimum (Min.), maksimum (Max.), standardna devijacija (SD.), skjunis (Skewn.), kurtozis (Kurtos.).

Легенда: аритметишка средина (Mean), минимум (Min.), максимум (Max.), стандардна девијација (Стд. дев.), скјунис (Скевн.), куртозис (Куртос.)

Табела 2. Основни статистички параметри за процену агилности

Var.	N	Mean	Min.	Max.	SD	Skewn.	Kurtos.
МКОТ	46	19.28	14.72	21.94	2.16	0.413	0.326
МКУС	46	12.34	9.64	14.48	1.96	0.216	-0.158
МОСС	46	14.46	11.43	17.16	2.32	0.174	1.241

Легенда: аритметишка средина (Mean), минимум (Min.), максимум (Max.), стандардна девијација (СД.), скјунис (Скевн.), куртозис (Куртос.).

Приказани резултати у табели 1 и 2 код испитаника контролне групе у простору моторичких способности на финалном мерењу указују да нема статистички значајних одступања резултата од нормалне дистрибуције што је потврђено резултатима асиметрије дистрибуције (скјунис) који не прелази 1.00, а то значи да тестови нису тешки (до +1.00) ни лаки (до -1.00), већ одговарају истраживачкој популацији и испод су јединице. Хомогеност резултата (куртозис) указује да је присутна добра осетљивост (дискриминативност тестова), јер су добијене вредности испод 2.75.

Табела 3. Каноничка корелациона анализа функционалних способности и успеха у моторичкој агилности

R	R ²	Chi-sqr.	Df	P- Level
.72	.54	72.46	37	.000

Легенда: коефицијент каноничке корелације (R), коефицијент детерминације (R²), Хи-квадрат тест (Цхи-сqr.), степен слободе (Дф), значајност (П- Левел)

Резултати каноничке корелационе анализе (табела 3) показују велику повезаност (R= .72) између система примењених функционалних варијабли и система моторичких варијабли из сегмента моторичке агилности. Ову повезаност потврђују и резултати Бартлетовог Хи-квадрат теста (Цхи-сqr. 72.46), да су коефицијенти каноничке корелације статистички значајни. Утврђена повезаност има одговарајућу величину коефицијента детерминације (R² =.54) која указује на међусобни статистички значајан утицај примењених варијабли. Тиме је утицај функционалних способности објашњен са 54%. Вероватноћа грешке за одбацивање хипотезе о томе да ли је функција значајна или не, утврђена је између предиктора и критеријума (P=.000) на нивоу 99%.

Табела 4. Структура статистички значајног каноничког фактора у систему функционалних варијабли

Funkcionalne varijable	Kanonički faktor Root 1
FVKPL	.65
FSIKP	.52
FDIKP	.44

Функционалне варијабле	Канонички фактор	Роот 1
ФВКПЛ	.65	
ФСИКП	.52	
ФДИКП	.44	

Увидом у структуру каноничких фактора може се констатовати да величине коефициената корелације каноничког фактора функционалних варијабли (табела 4), добро дефинише општу функционалну способност испитаника. Притом, тај фактор више је сатуриран са тестовима виталног капацитета плућа (ФВКП- .65) и систолним артеријским крвним притиском у миру (ФСИКП- .52), него са дијастолним артеријским крвним притиском у миру (ФДИКП- .44).

Табела 5. Структура статистички значајног каноничког фактора у систему моторичких варијабли

Motoričke varijable agilnosti	Kanonički faktor Root 1
МКОТ	- .71
МКУС	-.62
МОСС	-.46

из сегмента агилности

Моторичке варијабле агилности Канонички фактор Роот 1

МКОТ- .71

МКУС-.62

МОСС-.46

Моторичка агилност (табела 5), као један од сегмената моторичких способности, исто тако је добро дефинисана са свим примењеним тестовима. Они су добри репрезенти опште моторичке агилности. И у овом случају два теста: коверта тест (МКОТ- .71), кораци у страну (МКУС- .62), имају већи допринос у дефинисању опште моторичке агилности у односу на тест осмица са савијањем (МОСС- .46).

Дискусија и закључак

На основу добијених резултата каноничке корелационе анализе испитаника (табеле 3,4 и 5), утврђено је да функционалне способности (витални капацитет плућа, систолни артеријски крвни притисак у миру и дијастолни артеријски крвни притисак у миру), као предикторски систем,

имају статистички значајне релације са постигнутим резултатима у агилности (коверта тест, кораци у страну и осмица са савијањем), као критеријумски систем, код ућеника.

Наиме, испитаници који су постизале боље резултате у свим примењеним тестовима са којима је утврђен први канонички фактор функционалних способности, истовремено постизали су боље резултате у тестовима са којима је утврђен први канонички фактор моторичких способности из сегмента агилности.

То се види из негативних предзнака коефицијента сатурације тестова: фреквенција пулса после оптерећења (ФППО) и фреквенција пулса у миру (ФПУМ) и осмица са савијањем (МОСС) у односу на првог каноничког фактора који је дефинисан као општи функционалну способност. У овом смислу, јасно је да су негативни, односно нижи резултати у тестовима ФППО, ФПУМ и МОСС, уствари бољи резултати. Исто тако, је јасно да позитивни резултати у тесту ФВКП је бољи резултати.

Свакако да у овој интерпретацији важе и обрнуте релације које се састоје у томе да су испитаници са бољим моторичким способностима из сегмента агилности, постизали боље резултате у функционалним тестовима, односно имали су боље функционалне способности које су процењиване са тим тестовима.

Добијени резултати овог истраживања могу допринети рационализацији редовне наставе физичког васпитања, тако што ће се у тренажном процесу посебна пажња обратити на развој оних варијабли функционалних способности у контексту развоја моторичких способности из сегмента агилност, што би у одговарајућен степену условљавало постизање бољих резултата у наставном процесу са ученицима.

Литература

Bogdanović, Z i Koničanin, A. (2009) Prisustvo deformiteta donjih ekstremiteta u zavisnosti od pripadnosti polu, Међународни симпозијум „SPORT I ZDRAVLJE“, Zbornik naučnih i stručnih radova, Tuzla: Fakultet za telesni odgoj i sport.

Bratović, V, Mujić, N, Šarić, E i Dizdarević, A. (2009) Utvrđivanje posturalnog statusa i stanja stopala kod učenikasa smetnjama u psihičkom i fizičkom razvoju. Међународни симпозијум „SPORT I ZDRAVLJE“, Zbornik naučnih i stručnih radova, Tuzla: Fakultet za telesni odgoj i sport.

Duraković, M. (2008). Kinotropologija, Biološki aspekti tjelesnog vežbanja, Zagreb: Kineziološki fakultet sveučilišta u Zagrebu.

Heimar, S. i Medved, R. (1997). Funkcionalna dijagnostika treniranosti sportaša, Međunarodno savetovanje, Zbornika radova (23-44). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.

Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Radojević, Ž. i Viskić-Štalec, N. (1975). Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine. Beograd: Institut za naučna istraživanja Fakulteta za fizičko vaspitanje Univerziteta u Beogradu.

Malacko, J. i Popović, D. (1997). Metodologija kineziološko antropoloških istraživanja. Priština: Fakultet za fizičku kulturu.

Marinković, B. (2012). Relacije antropoloških dimenzija sa rezultatima trčanja kratkih staza. Magistarski rad. Pale: fakultet fizičkog vaspitanja i sporta.

Popović, D i Milenković, S. (2008) Efekti korektivnog vežbanja na korekciji posturalnih poremećaja na kičmenom stubu u sagitalnoj ravni. Peti evropski kongres FIEP-a i Drugi srpski kongres pedagoga fizičke kulture, Zbornik radova. Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja

Mia Stanojević
Igor Stanojević
Minja Stanojević

RELATIONS BETWEEN FUNCTIONAL ABILITIES AND AGILITY RESULTS IN CHILDREN WITH KYPHOTIC POSTURE

Summary

The aim of the research was to determine statistically significant canonical relations between functional abilities and achieved agility results in children with kyphotic posture. The realization of this goal would enable the formation of more rational procedures for optimal planning, programming and control of the teaching process of corrective gymnastics. The research was conducted on a sample of 46 male elementary school students in Niš, aged 12 years (± 6 months), included in regular physical education classes and corrective exercises for kyphosis correction three times a week for 45 minutes at the Health Center in Niš. The obtained results of canonical relations of functional abilities with agility results of children with kyphotic posture were statistically processed in a way to provide answers to the set research goal. The program "Statistica" 8.0 for Windows was used to calculate descriptive statistical parameters and canonical correlation analysis. The research results showed that between the set of variables for assessing functional abilities, as a predictor system, and agility, as a criterion variable, there are statistically significant relations and influences.

Игор Станојевић,

Академија васпитачко-медицинских
струковних студија, Крушевац

Одсек васпитачких студија Алексинац

Миа Станојевић,

Миња Станојевић,

Факултет спорта и физичког васпитања,

Универзитет у Новом Саду, Нови Сад

Игорче Кузмановски

Министарство спорта, Скопље,

Северна Македонија

УДК 376-056.26/.36-053.4

316.614-056.26/.36-053.4

796.012.1-053.4

ОБРНУТА ИНКЛУЗИЈА У ФИЗИЧКИМ АКТИВНОСТИМА У ВРТИЋИМА – МИСИЈА МОГУЋА

Апстракт: Бројна истраживања потврђују да инклузивни програми у часовима физичког васпитања током основне и средње школе, могу имати значајан утицај на ставове ученика, али за претшколски узраст је скроман број. Пракса показује да је фронтална настава, уз повремен индивидуални приступ, најчешћи облик наставе у вртићима. Иновирањем те наставе, тј. кооптирањем садржаја спортова особа са инвалидитетом (ОСИ), што представља обрнуту инклузију, може да се поред моторичких способности унапредити и став према ОСИ. Користи обрнуте инклузије су вишеструке. За децу са инвалидитетом су учешће у интеракцији, обogaћивање садржаја учења и подстицање разумевања, за децу типичног развоја употреба различитих стилова комуникације; за педагоге јачање педагошких и комуникационих компетенција. Укључивање спортова ОСИ у наставни план и програм претшколских установа, помоћи ће деци да боље разумеју и вреднују различите перспективе, излажући их специфичним изазовима са којима се суочавају ОСИ. Ово искуство развија разумевање и саосећање, инспирише децу да прихвате разноликости и правичности у спорту, као и другим аспектима живота.

Кључне речи: обрнута инклузија, физичка активност у вртићима, наставни план, програм претшколских установа.

Увод

Инклузивно образовање представља савремени педагошки стандард који тежи пуној и равноправној партиципацији деце са сметњама у развоју у редовном образовном систему. Иако се реформе у Србији и региону интензивно спроводе током последње две деценије, физичко васпитање у вртићима и даље се углавном реализује кроз фронтални приступ, што ограничава могућности за иновативне методе рада (Решић, 2017).

Истраживања показују да су предшколски програми физичких активности значајан фактор у развоју моторичких, социјалних и емоционалних компетенција (Stojanović & Kovačević, 2015), али и да су програми који се тиме баве у контексту инклузије малобројни.

У том смислу, концепт обрнуте инклузије представља иновативан приступ који полази од идеје да деца типичног развоја уче кроз активности које су развијене за особе са инвалидитетом. Такве активности их стављају у позицију бољег разумевања изазова, стратегија и адаптација које особе са инвалидитетом (ОСИ) свакодневно користе, што узрокује развијање емпатије, кооперативности и толеранције (Živković, 1989).

Циљ овог рада је да се представи значај обрнуте инклузије у физичким активностима предшколске деце, као и потенцијали за њену систематску примену у предшколским установама у Србији.

Теоријски оквир обрнуте инклузије

Обрнута инклузија подразумева да деца типичног развоја уче и учествују у активностима које су адаптиране за особе са инвалидитетом. Уместо да се дете са инвалидитетом прилагођава већинском моделу, већина се прилагођава моделу који је уобичајен за мањину. На тај начин постиже се „симетрична“ инклузија (Mitrović, 2003), која развија свест о различитостима и промовише партиципативну једнакост.

У свету физичких активности, овај приступ подразумева укључивање спортова ОСИ, као што су голбол, седећа одбојка, кошарка у колицима, параатлетика или боћање (Kasum, 2015). Истраживања у основним и средњим школама показују позитиван ефекат оваквих програма на ставове ученика (Block & Obrusnikova, 2007), док се у предшколском узрасту овај приступ тек појављује.

Деца са инвалидитетом учествују у активностима без осећаја изолације, јер се група прилагођава њиховим потребама, а не обрнуто. Истраживања у региону показују да се кроз овакве активности подстиче самопоуздање и социјална интеракција (Bakić, 1990).

С друге стране, деца типичног развоја се суочавају се са новим моторичким и социјалним задацима који захтевају другачије облике комуникације, координације и сарадње. Ово развија емпатију и креативно решавање проблема (Kostić & Miletić, 2006).

Васпитачи се подстичу да развију адаптивне, комуникационе и инклузивне компетенције. Досадашња истраживања показују да примена инклузивних стратегија код васпитача доводи до значајног професионалног напретка (Marinković & Jovanović, 2014).

Обрнута инклузија у пракси предшколских установа

Иако досадашња искуства појединих вртића у Србији показују да деца изузетно позитивно реагују на активности спортова ОСИ, системско увођење обрнуте инклузије и даље је ограничено. Истраживања у региону показују да главне препреке нису у недовољној спремности деце, већ у институционалним и организационим факторима (Mitrović, 2003; Marinković & Jovanović, 2014).

Табела 1. *Препреке у имплементацији и предлози решења.*

Препрека	Опис проблема	Предлог решења
Недовољно знање о васпитача и спортовима ОСИ	Већина васпитача није упозната са голболом, седећом одбојком, боћањем и сл.	Организовати кратке обуке уз подршку Параолимпијског комитета Србије.
Недостатак опреме	Прилагођене лопте, маркери, звучни елементи нису стандардна опрема у вртићима.	Обезбедити основне сетове преко пројектног финансирања и донатора.
Стереотипи о комплексности спортова ОСИ	Предрасуда да су адаптивни спортови „тешки“ за млађу децу.	Демонстрације у вртићима показују да деца брзо усвајају правила.
Недовољна сарадња са спортским клубовима ОСИ	Недостатак контакта са стручњацима у области параспорта.	Успоставити партнерства на локалном нивоу и организовати заједничке активности.

Голбол је идеалан за предшколски узраст, јер развија оријентацију, слушну перцепцију, сарадњу и саморегулацију. Деца се у малим групама уче да слушају звук лопте и да се штите телом, што повећава тимски дух. Поједностављена седећа одбојка може да се комбинује са основним елементима моторичког развоја: бацањем, хватањем и контролом покрета. Деца доживљавају нови положај тела и уче да сарађују у измењеним условима кретања.

Може се користити и параатлетски мини-полигон кроз употребу визуелних и тактилних маркера, мини-препона и различитих подлога развија моторичке способности, али и подстиче разумевање да различити облици

подршке могу омогућити једнакост у кретању.

Педагошке користи и ефекти на развој деце

Вишеструке користи обрнуте инклузије могу се груписати у следеће области: моторички развој, социјални и емоционални развој и развој ставова према ОСИ. Када је реч о моторичком развоју, активности спортова ОСИ развијају фину и крупну моторику, стабилизацију трупа, координацију и просторну оријентацију (Miletić, 2001). роменљиви задаци и адаптивни услови повећавају моторичку ангажованост детета. Истраживања у Србији показују да сараднички облици рада подстичу развој про-социјалних вештина и емпатије (Vujačić, 2010), што је директан утицај на Социјални и емоционални развој. Обрнута инклузија децу свесно излаже ситуацијама у којима морају да комуницирају, договарају се, чекају, помажу и решавају конфликте. Развој ставова према ОСИ је установљен истраживањима експерименталних програма у региону показали су да деца, након контакта са активностима спортова ОСИ, показују значајно позитивније ставове и боље разумевање изазова са којима се ОСИ суочавају (Bakić, 1990; Živković, 1989). Ефекти обрнуте инклузије у физичким активностима могу се груписати у три развојне области. Применом спортова ОСИ деца се подстичу на активан, емпатичан и сараднички приступ у групи, што је значајан сегмент социјализације у предшколском узрасту.

Табела 2. Ефекти обрнуте инклузије (моторички, социјални и емоционални).

Област развоја	Ефекти обрнуте инклузије	Примери активности
Моторички развој	Побољшана координација, оријентација, стабилизација трупа; развој фине и крупне моторике.	Голбол, седећа одбојка, параатлетски полигон.
Социјални развој	Подстицање сарадње, тимског рада, стрпљења и уважавања различитости.	Тимске игре са ограниченим кретањем, боћање.
Емоционални развој	Развој емпатије, смањење страха од различитости, повећање самопоуздања и саморегулације.	Игре у којима деца имају улоге различитих „адаптација“.

Поређење традиционалне и обрнуте инклузије у вртићу

Традиционална настава у физичком васпитању предшколског узраста претежно је фронтална: васпитач показује, деца изводе, а активности су униформне за све. У обрнутој инклузији нагласак је на адаптацији, коопера-

цији и развијању разумевања кроз искуство.

Табела 3. *Поређење традиционалне и обрнуте инклузије у вртићу.*

Област	Традиционална настава	Обрнута инклузија
Методи рада	Фронтални приступ, демонстрација–имитација	Кооперативне и адаптивне активности засноване на спортовима ОСИ
Улога деце	Пратиоци инструкција	Активни учесници у адаптацији правила и стратегија
Социјална интеракција	Ограничена на основну сарадњу	Интензивна сарадња, емоционална размена, тимска одговорност
Развој ставова	Не утиче директно на ставове према ОСИ	Значајно подиже емпатију, разумевање, социјалну отвореност
Укључивање ОСИ	Често повремено и неструктурисано	Сврсисходно, интегрисано и свакодневно

Компетенције васпитача у обрнутој инклузији

Да би обрнута инклузија била успешно примењена, кључну улогу имају васпитачи. Истраживања у Србији указују да се у инклузивном контексту развијају специфичне компетенције (Marinković & Jovanović, 2014).

Табела 4. *Оквир компетенција васпитача за рад у обрнутој инклузији*

Тип компетенције	Опис	Примери у пракси
Педагошке компетенције	Разликовање адаптивних модела, планирање активности по потребама деце.	Модификација правила игре, избор адекватне опреме.
Комуникационе компетенције	Јасна, подржавајућа комуникација са децом различитих способности.	Користи визуелне, вербалне и тактилне инструкције.
Организационе компетенције	Управљање групом, организација простора за адаптивне активности.	Подела улога, обезбеђивање безбедног окружења.
Емоционалне	Способност за емпатију,	Подстицање међусобне

компетенције	подстицање позитивних ставова међу децом.	подршке и сарадње.
Сарадничке компетенције	Рад са стручњацима из спорта и подршке.	Сарадња са клубовима ОСИ, укључивање родитеља.

Уместо закључка

Обрнута инклузија представља изводљив, педагошки обогаћујући и развојно моћан модел рада у физичким активностима предшколске деце. Укључивањем спортова ОСИ у вртиће не подстичемо само моторички развој, већ пре свега развијамо емпатију, социјалну осетљивост и позитивне ставове према различитостима. Иако овај модел још није системски имплементиран у Србији, он има значајан потенцијал да постане важан сегмент инклузивног васпитања. Преопоруке које могу да се дају да обрнута инклузија у физичким активностима у вртићима – мисија могућа су:

- 1. едукација васпитача** – увођење кратких програма обуке у сарадњи са спортским савезима, организацијама, клубовима и удружењима особа са инвалидитетом:
- 2. развој приручника** – израда практичних упутстава са примерима игара, полигона и активности адаптираних спортова.
- 3. партнерство са спортским клубовима ОСИ** – омогућити гостујуће тренинге, демонстрације и интерактивне радионице.
- 4. укључивање родитеља** – информисање и укључивање родитеља у активности повећава прихватање програма.
- 5. пилот-пројекти у вртићима** – реализација малих пројеката у више предшколских установа како би се прикупили подаци о ефектима.

Литература

- Bakić, V. (1990). *Psihosocijalni aspekti integracije dece sa smetnjama u razvoju*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Block, M., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124.
- Kasum, G. (2015). *Sport osoba sa invaliditetom*. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Beogradu.
- Kostić, R., & Miletić, Đ. (2006). Motorički razvoj predškolske dece. *Fizička kultura*, 60(1–2), 45–56.
- Marinković, S., & Jovanović, D. (2014). Kompetencije vaspitača za rad u inkluzivnom okruženju. *Pedagogija*, 69(3), 389–400.
- Miletić, Đ. (2001). *Motorika dece predškolskog uzrasta*. Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Mitrović, M. (2003). Socijalna inkluzija i pedagogija različitosti. *Sociološki pregled*, 37(2), 221–236.

Pešić, J. (2017). Savremeni pristupi fizičkom obrazovanju u predškolskim ustanovama. *Metodički ogledi*, 24(1), 89–100.

Stojanović, T., & Kovačević, S. (2015). Uloga fizičkih aktivnosti u ranom razvoju deteta. *Vaspitanje i obrazovanje*, 34(2), 177–189.

Vujačić, M. (2010). Pro-socijalno ponašanje dece u predškolskim ustanovama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(1), 73–90.

Živković, M. (1989). *Deca sa posebnim potrebama i razvoj socijalnih veština*. Zagreb: Školska knjiga.

Igor Stanojević
Mia Stanojević
Minja Stanojević
Igorče Kuzmanovski

REVERSE INCLUSION IN PHYSICAL ACTIVITIES IN KINDERGARDENS – MISSION POSSIBLE

Summary

Numerous studies confirm that inclusive programs in PE classes during primary and secondary school can have a significant impact on students' attitudes, but for preschoolers, the number is modest. Practice shows that frontal teaching, with occasional individual access, is the most common form of teaching in kindergartens. By innovating this teaching, i.e. by co-opting the content of sports for people with disabilities, which represents reverse inclusion, it is possible to improve not only motor skills but also attitudes towards people with disabilities. The benefits of reverse inclusion are multiple. For children with disabilities, they include participation in interaction, enrichment of learning content and encouragement of understanding, for typically developing children, the use of different communication styles; for educators, strengthening pedagogical and communication competencies. Incorporating sports for people with disability into the preschool curriculum will help children better understand and value diverse perspectives, exposing them to the specific challenges that people with disability face. This experience develops understanding and compassion, inspiring children to embrace diversity and equity in sports, as well as other aspects of life.

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. Поднаслов пишемо **фонтом 11 болдирано**, одвојити их проредом од основног текста:

Апстракт

Апстракт куцати *италиком* и одвајамо именоване два 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 именоване два 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 пишемо фонтом 11, без прореда, односно проред 1.0. Текст не треба да буде дужи од 24000 карактера са размацама). 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: (Буџинска – Марковски 2009: 41-87);

д) студије истог аутора наводе се хронолошким редом: (Васић 1976; 1978, 1979);

ђ) уколико библиографски извор има више од два аутора, у парентези се наводи презиме првог аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом и др./ет ал.: (Кулишић и др. 1998);

е) ако је из контекста јасно који је аутор цитиран, у парентези није потребно наводити његово презиме, нпр. :

У својој теорији књижевности, и свих сложенних преплитања између аутора, рецепције, дела, као и синестезије између теорије, историје и критике књижевности доказује и Тихомир Петровић (2005).

ж) ако се упућује на радове двају или више аутора, податке о сваком следећем раду одвојити тачком и запетом, нпр. (Bruno Vetelhaјm 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.surlalunefairytales.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 02. 09. 2010.

Пример периодичне публикације:

Орачић, Zorana. Odrastanje u multikulturalnim sredinama u srpskoj 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)

37.091.3(082)

373.2.016:004(082)

КОНФЕРЕНЦИЈА "Васпитач у 21. веку" (24 ; 2026 ; Алексинац)

Изазови у професионалном развоју васпитача данас : зборник радова са Двадесете конференције

„Васпитачу 21.веку“, одржане у Алексинцу 10. и 11. 5. 2025 / [главни и одговорни уредник Предраг М. Јашовић].

- Алексинац : Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек Алексинац, 2026 (Ниш : Свен).

- 170 стр. : табеле, граф. прикази ; 25 cm

Радови на срп., мак. и енгл. језику. - На насл. стр. нумерација: бр. 24. - Тираж 100. - Напомене и библиографске референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries ; Резимен.

ISBN 978-86-83098-07-1

а) Предшколско образовање -- Зборници б) Предшколско васпитање -- Зборници в) Васпитачи -
- Личност -- Зборници

COBISS.SR-ID 193342729