

ВИСОКА ШКОЛА ЗА ВАСПИТАЧЕ
СТРУКОВНИХ СТУДИЈА
У АЛЕКСИНЦУ



ДОПРИНОС ПРЕДШКОЛСТВА ОСТВАРИВАЊУ ЦИЉЕВА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

*Зборник радова са Четрнаесте конференције
„Васпитач у 21. веку“*

Бр. 18

Алексинач
2019

Издавач:

Висока школа за васпитаче струковних студија
Пиварска б.б. 18220 Алексинац
тел: (018) 804-323, 803-331
e-mail: skolazavaspitace@mts.rs
СВЕН, Ниш, Стојана Новаковића 10

За издавача:

др Милутин Ђуричковић

Главни и одговорни уредник:

др Даница Радуновић Столић

Редакција:

др Анкица Симона Ковачевић
др Соња Величковић
др Милош Насковић
др Садуша Реџић

Лектор:

др Предраг Јашовић

Преводилац:

др Игор Петровић

Технички уредник:

Славиша Петровић

Штампа:

СВЕН, Ниш

Тираж:

120 примерака

ISBN 978-86-7746-755-5

САДРЖАЈ

УВОДНА РЕЧ 11

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Радован Антонијевић
РАЗВОЈ КРЕАТИВНОСТИ У ПРОЦЕСУ ВАСПИТАЊА 15

Зоран Д. Недељковић
ПРОБЛЕМ ИДЕНТИТЕТА У МУЛТИКУЛТУРНОМ ДРУШТВУ . . . 25

Славица Шевкушић
ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ ЗА КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ
ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ 32

ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТУП РАЗВОЈУ ДЕЧИЈЕ ЛИЧНОСТИ

Надежда Алексић, Јулија Мачужић
РАЗВИЈАЊЕ ПРОСТОРНИХ РЕЛАЦИЈА И ОРИЈЕНТАЦИЈЕ ДЕЦЕ
ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ПРИМЕНОМ КРЕАТИВНИХ ИГАРА . 47

Живкица Ђорђевић
УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПРИПРЕМАЊУ РОДИТЕЉА ЗА ХОЛИСТИЧКИ
ПРИСТУП ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА . . . 53

Далиборка Живковић, Слободанка Миладиновић
ДОПРИНОС ПРЕДШКОЛСТВА ОСТВАРИВАЊУ ЦИЉЕВА
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА 58

Милица Бирташевић, Ана Јанчић
ПРИМЕНА ХОЛИСТИЧКОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ 65

Звездан Арсић, Татјана Радојевић
ЗНАЧАЈ И УЛОГА ВАСПИТАЧА У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ
И ПОДСТИЦАЊУ ДАРОВИТОСТИ КОД ДЕЦЕ
У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ 71

Тамара Добрић, Татјана Компировић
Марија Кузмановић
АДАПТАЦИЈА ДЕЦЕ НА ПРЕДШКОЛСКУ УСТАНОВУ 80

Дијана Петровска, Марина Даниловска
СПОСОБНОСТИ И ТЕШКОТИИ КОИ ВЛИЈААТ НА ПРОЦЕСОТ
НА ЧИТАЊЕ, ИЗГОВОР И ПИШУВАЊЕ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ
СО ДИСЛЕКСИЈА 88

Фросина Костић, Душица Тасић, Милован Алексић
ИНКЛУЗИЈА У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ . . . 93

Весна Краварушић
УТИЦАЈ ЗАКОНСКИХ НОВИНА НА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД
У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 99

**Виолета Николић, Милена Станковић, Мирјана Видојковић,
Валентина Петровић, Виолета Поповић, Слајана Костов**
ПЧЕЛЕ - „ЦВЕТ- ПЧЕЛА-МЕД ДАЈУ ЗДРАВЉЕ ЗА ЦЕО СВЕТ“ . . . 112

Љубиша Златановић
РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ ИЗ ХОЛИСТИЧКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ 118

Милош Насковић
ЗНАЧАЈ И УЛОГА ЛИКОВНЕ УМЕТНОСТИ
У ХОЛИСТИЧКОМ ПРИСТУПУ РАЗВОЈА ДЕЧЈЕ ЛИЧНОСТИ . . . 130

ИНТЕРАКТИВНОСТ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Марија Лукић, Кристина Кретић
ЛУТКА КАО ПОСРЕДНИК У ГРАЂЕЊУ ОДНОСА ИЗМЕЃУ
ДЕТЕТА, ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА 139

Марина Цветковић
СТИЦАЊЕ ЈЕЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА КОД ДЕЦЕ
НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ 147

Ана Јанчић, Милица Бирташевић
ПОВЕЗАНОСТ ПОРОДИЧНИХ ИНТЕРАКЦИЈА СА СТЕПЕНОМ
РАЗВОЈА ГОВОРА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ 152

Svetlana Angelova
ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN AND
THE IDEA OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT – WHY
INQUIRY-BASED LEARNING IS IMPORTANT? 158

Сашо Огненовски
ДЕЧЈА КРЕАТИВНА РЕЦЕПЦИЈА ПОЗОРИШНЕ ПРЕДСТАВЕ . . . 165

Александра Милошевић
ИНТЕРАКТИВНЕ МЕТОДЕ УЧЕЊА У ПРИПРЕМНОМ
ПРЕДШКОЛСКОМ ПРОГРАМУ 173

Ivan Milenski
INTERACTIVE TOYS - NATURE,
CHARACTERISTIC FEATURES AND FUNCTIONS 181

Јелена Живановић, Нина Бокан
ПЕДАГОГИЈА У КОРИШЋЕЊУ ИКТ-а
НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ 189

Сања Малинић - Углик
ПРИМЕНА ОБРАЗОВНОГ РАЧУНАРСКОГ СОФТВЕРА
У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА 195

РАЗВИЈАЊЕ МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Марина Даниловска, Марина Спасовска
САМОСТОЈНИТЕ ИСТРАЖУВАЧКИ АКТИВНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ
НА ЧАСОВИТЕ ПО МАЈЧИН ЈАЗИК 205

Brankica Voјović
INTERKULTURALNI PRISTUP U NASTAVI STRANIХ JEZIKА 211

Јелена Живановић
РАЗВИЈАЊЕ МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТИ
У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ - НЕГОВАТИ ИНДИВИДУАЛИЗАМ
И ПОДСТИЦАТИ КОЛЕКТИВИЗАМ 221

**Драгана Стојадиновић - Рудњанин,
Дијана Брусин, Биљана Глишовић**
КУЛТУРА ЗАЈЕДНИЦЕ У КОЈОЈ ЖИВИМ 226

Сашка Радујков
ВАЖНОСТ И УТИЦАЈ ИНТЕРАКТИВНОСТИ НА ДЕТЕ
У ПРОЦЕСУ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА 231

Маргарита Тодоровић
СТВАРАЊЕ МУЛТИКУЛТУРАЛНОГ ОКРУЖЕЊА
У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ 237

Марина Спасовска, Дијана Петровска
НАСТАВНИКОТ КАКО ГЛАВЕН ФАКТОР ЗА ПОТТИКНУВАЊЕ
НА МОТИВАЦИЈАТА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ 243

РАЗНОВРСНИ ПОДСТИЦАЈИ ДЕЧИЈЕМ РАСТУ И СТВАРАЛАШТВУ

Анкица Симона Ковачевић
УЛОГА ПОРОДИЦЕ У ПРОЦЕНИ ПОТРЕБА ДЕТЕТА
СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ 251

Слободанка Миладиновић, Далиборка Живковић
ДЕЧИЈИ ЛИКОВНИ САЛОН „ВАСКРС У НАШОЈ КУЋИ“ 257

Evgeniya Topolska
DEVELOPMENT OF CHILDREN'S VERBAL CREATIVITY 262

Татјана М. Крповић
"ВРАПЧЕВ ДАР" И „ОЛДАНИНИ ВРТОВИ“ ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ . 267

Мира Јовановић, Љиљана Станков
ПРИЛОГ ИСПИТИВАЊУ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНАТА
– БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА 273

Мира Јовановић, Наташа Старчевић
ВАСПИТАЧ И ПОДСТИЦАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ
У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ 280

Анита Пешић
ПРОЈЕКАТ „КАДА БОЈЕ ДАНЕ КРОЈЕ“ 285

Мирослав Кука, Сања Петровић
ЗНАЧАЈ И УЛОГА НОВИХ ПРОГРАМА
У СТРУКТУРИ ПРЕДШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА 289

Оља Милошевић
СЛИКОВНИЦЕ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА
НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ 295

Сузана Лазаревић, Весна Алексић
ПОВЕЗАНОСТ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА СА СТАНОВИШТА
ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ 300

Сања Вулегић ПОДСТИЦАЈНЕ АКТИВНОСТИ У РАНОМ УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА	308
Вукица Павловић, Марина Јовановић САРАДЊА СА ПОРОДИЦОМ КАО ПОДСТИЦАЈ ЦЕЛОКУПНОМ РАЗВОЈУ И СТВАРАЛАШТВУ ДЕТЕТА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	316
Садуша Реџић ДЕЧИЈЕ УНИФОРМЕ И РОДНА СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА	321
Ана Славковић, Вукан Славковић УТИЦАЈ АГРЕСИЈЕ У ЦРТАНИМ ФИЛМОВИМА НА ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ И ПРАВНА РЕГУЛАТИВА	326
Marijana Stojčević, Lana Škender ПОТИСАНЈЕ РАЗВОЈА ДЈЕЧЈИХ ГЛАЗБЕНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА И ОЧУВАЊЕ ВАШТИНЕ ПУТЕМ РЈЕВАЧКОГ ЗВОРА	335
Даница Столић ДРАМСКИ ИЗРАЗ У ГОВОРНОМ СТВАРАЛАШТВУ ПРЕДШКОЛАЦА	339
Христо Петрески, Ана Петреска САВРЕМЕНИ ДРАМСКИ ТЕКСТОВИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	346
Радмила Ђурић ДЕТЕ И БАЈКЕ БРАЋЕ ГРИМ	351
Наташа Милошевић Адамовић ДЕЧЈА ИГРА – РАДНА И МИСАОНА АКТИВНОСТ	357
Снежана Милићевић, Марија Илић ДИДАКТИЧКА СРЕДСТВА У МАНИПУЛАТИВНОМ ЦЕНТРУ	362
Мирјана Видојковић, Виолета Поповић, Валентина Петровић, Виолета Николић, Милена Станковић, Биљана Марковић, Марија Степановић, Олгица Анђелковић, Анђела Стојановић, Марица Милојковић, Јасмина Милетић, Сања Арсић, Марија Илић, Тина Дојчиновић, Тина Токић, Слађана Жмирић, Марина Петровић, Слађана Вукадиновић, Марија Николић ДУХОВНИ И МОРАЛНИ РАЗВОЈ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ПУТЕМ ПРАВОСЛАВНЕ ВЕРЕ	367

Ахмед Бихорац, Кемал Цемић КАКО ПОДСТИЦАТИ ДЕЧИЈЕ СТВАРАЛАШТВО У ШКОЛИ	373
Аница Павловић ЛУТКА КАО СРЕДСТВО ЗА ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ	382
Милица Јовановић СЛИВНИЦЕ У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ СА РЕФЛЕКСИЈАМА НА СРПСКИ ЈЕЗИК	386
Аница Арсић МУЗИЧКЕ РАДИОНИЦЕ КАО ПРОМОТЕРИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	391
Ружица Јовановић ДЕТЕ И ДЕТИЊСТВО У ПОЕЗИЈИ И ПРОЗИ МИЛОРАДА ПОПОВИЋА ШАПЧАНИНА	398
Ана Рашић, Александар Пејчић, Катарина Ћирић Миа Станојевић, Игор Станојевић РАЗЛИКЕ У СТАВОВИМА О ФУДБАЛУ КАО КОМПЛЕКСНОЈ КИНЕЗИОЛОШКОЈ АКТИВНОСТИ	403
Игор Станојевић, Виолета Новаковић, Александар Пејчић Марија Ђорђевић, Миа Станојевић КОРЕЛАЦИЈА МОТИВИСАНОСТИ УЧЕНИКА, НАСТАВНИКА И УСЛОВА РАДА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ЧАСА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА	418
Igor Petrović THE EFFECTS OF EARLY BILINGUALISM ON COGNITIVE DEVELOPMENT	431
Милутин Ђуричковић КОНЦЕПТУАЛНА И СЛОЈЕВИТА ПОЕЗИЈА	436
Софија Калезић НАСТАВНО ПРОУЧАВАЊЕ РОМАНА „ЗОВ ДИВЉИНЕ“ ЦЕКА ЛОНДОНА	441
Бојана Недељковић, Слађана Ранђеловић Тамара Врећић, Маријана Живадиновић МУЗИЧКЕ ИГРАРИЈЕ - ПРОЈЕКТНО УЧЕЊЕ	453

Славица Рашић Катарина Јовановић ПРИМЕНА НАРОДНИХ КОЛА И ЕЛЕМЕНАТА ПЛЕСА НА ПРЕДШКОЛСКО-ПЕДАГОШКУ ПРАКСУ	458
Тијана Радојковић ТИМСКИ РАД У РАЗВИЈАЊУ САМОСТАЛНОСТИ ДЕЦЕ КОЈОЈ ЈЕ ПОТРЕБНА ДОДАТНА ПОДРШКА	462
Милка Весовић Милена Павловић РАСТЕМО У ПРИРОДИ	467
<i>УПУТСТВО САРАДНИЦИМА</i>	472

УВОДНА РЕЧ

Настављајући досадашњу традицију и континуитет објављивања радова са конференције „Васпитач у 21. веку“, у организацији Високе школе за васпитаче струковних студија у Алексинцу, редакција тематског зборника и овога пута објављује прилоге који кроз интердисциплинаран и мултидисциплинаран приступ разматрају проблеме и решења за унапређивање васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста, па и шире од тога.

Под називом **Допринос предшколства остваривању циљева образовања и васпитања**, четрнаеста конференција одржана је 30. и 31. марта 2018. године у Сокобањи и окупила је велики број истраживача, научника, стручњака и практичара из земље и региона.

Поред главне теме, разматране су и следеће подтеме:

- 1. Холистички приступ развоју дечије личности,**
- 2. Интерактивност у васпитно-образовном раду,**
- 3. Развијање мултикултуралности у предшколском узрасту,**
- 4. Разноврсни подстицаји дечијем расту и стваралаштву.**

Заступљено је 66 радова посвећених различитим темама, областима и дисциплинама од ширег значаја за науку, уметност, спорт и др.

Тематски зборник и убудуће остаје отворен за дијалог и сарадњу, нарочито за младе истраживаче и све оне који се на било који начин баве предшколским васпитањем и образовањем.

Редакција

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

РАЗВОЈ КРЕАТИВНОСТИ У ПРОЦЕСУ ВАСПИТАЊА¹

Резиме: Креативност представља сложени људски феномен, који се може посматрати и проучавати са становишта различитих наука. У индивидуалном смислу, креативност се јавља као један од кључних капацитета сваке индивидуе, који чини нераздвојни део целине личности индивидуе. Исходишта креативности, на које се начине испољава креативност, како се креативност може развијати и унапређивати, сигурно су и даље нека од значајних питања којима се баве различите хуманистичке науке. У педагогији креативности се приступа кроз сагледавање и проучавање, и на теоријском и на практичном плану, различитих могућности организованог деловања на сложени процес развоја креативности, код деце, ученика и код одраслих. Спровођењем истраживања у области проучавања основних сегмената развоја креативности установљене су неке од основних карактеристика могућности развоја и унапређивања капацитета креативности у процесу васпитања, без обзира на то да ли се полази или не од основне опште научне претпоставке да се на овај процес може систематски и организовано деловати. На основу тога, остварена су настојања у правцу конституисања различитих програма васпитно-образовног рада, који су у целини или неким својим сегментом усмерени на развој и унапређивање капацитета креативности у процесу васпитања. У педагогији и даље остаје присутан као значајан теоријски и методолошки изазов проучавање различитих могућности систематског и организованог утицаја на развој креативности, изазов који изискује осмишљавање нових теоријских и методолошких парадигми и решења.

Кључне речи: процес васпитања, креативност, развој креативности, програм васпитно-образовног рада.

¹ Рад је настао у оквиру пројекта "Моделі процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији" (број 179060, 2011-2018), Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Увод

Разматрања могућности да се у процесу васпитања организовано и систематски делује на развој капацитета креативности код деце, неизоставно треба свој ослонац да имају, пре свега, у одређењу (дефиницији) креативности, кроз одговоре на неке од кључних дилема и питања: Шта је то креативност? Шта значи бити "креативан"? Које су основне карактеристике креативности по чему се овај феномен може јасно разлучити од других сличних феномена и слична питања.

У најкраћем, једно од општеприхваћених одређења креативности упућује нас на одређену врсту продукта људске активности, тако да се сама карактеристика продукта људске активности јавља као критеријум дефинисања креативности (Stenberg, Grigorenko & Singer, 2004). То се односи на ону врсту људске активности која као свој резултат подразумева да је створено нешто што је у исто време "ново" и поседује одређену "вредност". Другим, речима, *бити креативан* значи имати капацитет, на одређеном нивоу развијености, стварања новог које има неку вредност.

Креативност је, пре свега, индивидуални феномен, повезан је са различитим капацитетима индивидуе који омогућавају стварање новог. Међутим, овде је неопходно направити разлику између новог у индивидуалном смислу и новог у општем смислу. На пример, кроз различите истраживачке и откривачке активности дете било ког узраста може доћи до "великих открића", која представљају значајне елементе новог у знању и поимању детета које "открива". Дакле, у таквим ситуацијама то што је "ново" и "вредно", представља ново и вредно за дете које долази до тог новог. Такво "ново" и "вредно" не значи нужно исто ново и вредно за другу децу, тако да је ово ситуација креативности у индивидуалном смислу.

Разматрање кључних исходишта креативности, на које се начине испољава креативност, како се креативност може развијати и унапређивати, сигурно су и даље нека од значајних питања којима се баве различите хуманистичке науке (Stenberg, Grigorenko & Singer, 2004). На први поглед нам изгледа да се креативношћу баве, пре свега, психолози у оквиру различитих психолошких научних дисциплина, на основу чињенице да се у оквиру психологије као науке већ одавно конституисала и посебна психолошка научна дисциплина, која се именује као *психологија стваралаштва* (Квашчев, 1981). Међутим, несумњиво је да се феноменом креативности баве и друге хуманистичке и друштвене науке, а пре свих филозофија, социологија, историја уметности, антропологија, етнологија и друге. У оквиру ових других наука феномену креативности, као индивидуалном и

друштвеном феномену, приступа се са становишта специфичности предмета науке у овим посебним областима, као и на основу специфичности методологије истраживања. Јављају се и обухватнији истраживачки приступи сагледавању сложеног феномена креативности, који подразумевају заступљеност интердисциплинарног и мултидисциплинарног модела истраживања. Разлог за то је управо сложеност и слојевитост овог људског феномена, те се због тога траже рационални истраживачки приступи, интердисциплинарни по свом карактеру, који ће омогућити да се кроз истраживање продре дубље у суштину овог сложеног и слојевитог феномена.

У складу са природом предмета педагошке науке, јављају се и одређене специфичности у приступу креативности, на основу оријентације на обухватно сагледавање и проучавање могућности деловања на развој капацитета креативности, као део ширег процеса развоја свестране личности (Антонијевић, 2012). Стога, то представља суштину приступа креативности, те се у педагогији креативност проучава кроз обухватно сагледавање, и на теоријском и на практичном плану, различитих могућности организованог деловања на сложени процес развоја креативности, код деце, ученика и код одраслих.

Подстицање развоја креативности код деце

Спровођењем истраживања у области проучавања основних сегмената развоја креативности установљене су неке од основних карактеристика могућности развоја и унапређивања капацитета креативности у процесу васпитања, без обзира да ли се полази или не од основне опште научне претпоставке да се на овај процес може систематски и организовано деловати, у смислу суштинског унапређивања капацитета креативности. На основу тога, остварена су настојања у правцу конституисања различитих програма васпитно-образовног рада (Максић, 2008), који су у целини или неким својим сегментом усмерени на развој и унапређивање капацитета креативности у процесу васпитања.

Неки од кључних модела осмишљавања процеса васпитања који би имао ефекат на развој капацитета креативности подразумевају, између осталог, коришћење суштинских вредности и суштинских васпитно-образовних предности које се у процесу васпитања јављају код игровних активности, занимљивих активности, истраживачких активности и активности откривања.

Игровне активности. Нема сумње да одређене игровне активности у процесу васпитања представљају значајно средство развијања различитих способности и вештина код детета, а то се односи и на унапређивање капацитета креативности. Упражњавање

различитих игровних активности омогућава учење, у смислу овладавања новим знањима и искуствима, као и у смислу активног унапређивања већ стечених знања и искустава. Такође, структурирана и педагошки осмишљена игровна активност омогућава и развој различитих способности и вештина код деце и ученика.

Игра представља форму активности која у већини случајева бива занимљива деци и ученицима, учесницима у игри, тако да је феномен игре често непосредно повезан и са феноменом занимљивих активности (Антонијевић, 2013б). Другим речима, игра представља за децу и ученике облика активности за који су посебно мотивисани, управо због занимљивих активности које се у оквиру одвијања игре упражњавају. Такође, у оквиру игре јављају се и истраживачке активности и активности откривања, тако да игра представља интегралну форму активности.

Учешће у игри и упражњавање игровних активности омогућава унапређивање капацитета креативности, кроз различите активности, као што су "тражење новог решења", "промена алгоритма активности", "упражњавање активности на неки други начин", "тражење и откривање оптималног алгоритма активности" и сличне. Све ове различите активности, когнитивне по свом карактеру, могу бити присутне у значајном обиму, без обзира што свака игра треба да се одвија и по неким унапред установљеним (договореним) правилима.

Занимљиве активности. Нису све активности деце и ученика у васпитно-образовном процесу подједнако занимљиве. Јављају се и активности које су монотоне, досадне, па самим тим такве активности деци и ученицима не представљају задовољство при њиховом упражњавању. Због тога је и ефекат таквих активности сигурно мањи, у смислу унапређивања капацитета креативности код деце и ученика, у односу на ситуацију када се учење одвија кроз занимљиве активности.

Феномен "занимљива активност", пре свега, индивидуални је феномен. Једна активност у групи истовремено може за одређену децу бити "веома занимљива", док за неку другу децу не мора уопште бити занимљива. У том погледу јављају се значајне индивидуалне разлике, по питању прихватања и нивоа задовољства у упражњавању било које активности. Свакако, нека активност је детету занимљива ако је у складу са индивидуалним интересовањима и сазнајним склоностима (Антонијевић, 2006; Антонијевић, 2012), које се непосредно испољавају кроз израженију радозналост у појединим областима овладавања нечим новим (знање или вештина).

Када дете упражњава занимљиву активност, јављају се услови за когнитивни продор у зону новог и непознатог за то дете. То се јавља због чињенице да упражњавање занимљиве активности подразумева да

се та активност не одвија на устаљене и шаблонизоване начине, већ напротив, на начине који поседују елементе новине у самом упражњавању активности, кроз усмереност на испољавање жеље и намере за овладавањем новим и непознатим. Нека активност је за дете управо из ових разлога "занимљива". Таква усмереност код упражњавања занимљиве активности повезана је непосредно или посредно са јачањем капацитета креативности код детета.

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

Експериментисање (експеримент) представља једну од кључних истраживачких активности, које у значајној мери могу допринети ојачавању капацитета креативности код деце и ученика. Стога, јављају се као подесне активности које треба у значајнијем обиму да буду заступљене у процесу васпитања.

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

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

У процесу васпитања активности откривања превасходно су повезане са решавањем различитих проблемских ситуација, на основу постављених проблемских задатака и проблемских питања. Основна вредност упражњавања активности откривања проистиче из шире

потребе развијања капацитета решавања проблема код сваке индивидуе, пошто се свака индивидуа свакодневно сусреће са различитим "проблемима" и "проблемским ситуацијама", које захтевају улагање мисаоног напора у циљу њиховог решавања (Антонијевић, 2008).

У процесу васпитања сваки проблемски задатак захтева виши ниво мисаоног напора, да би се дошло до решења, које је по правилу за индивидуу која решава задатак откриће које има елемент новог и непознатог (Антонијевић, 2016). На основу тога, откривачке активности повезане су са јачањем капацитета креативности код деце и ученика. При решавању проблемских ситуација развијају се код деце и ученика различите когнитивне способности и вештине, које представљају основу испољавања креативности. Поред тога, омогућава се и развој различитих значајних својстава личности, као што су сналажљивост, когнитивна флексибилност, упорност, истрајност и друге.

Подстицање креативности кроз естетско васпитање

Човек је од свог постанка био склон лепом, стварању лепог и уживању у лепом. Лепо као феномен није само предмет стварања у различитим гранама уметности. Налази се у окружењу сваке индивидуе, у физичкој, природној и социјалној средини, у којима се на различите начине испољава. Лепо постоји и као део личности. Јавља се као естетска свест, естетски укус, естетска идеја, естетски идеал и слично. Лепо је предмет и уметничког стваралаштва и креативности у различитим гранама уметности (музика, књижевност, позориште, филм, сликарство, вајарство и друге). На одређени начин, уметност је и поље истраживања и проучавања лепог (студија лепог). Такође, лепо је предмет људског стварања уопште, дакле не само оног стварања (стваралаштва) које се јавља у области уметности. Може се рећи да се лепо на много различитих начина испољава кроз свакодневни живот и рад сваке индивидуе.

Смисао естетског васпитања састоји се у усмерености различитих активности на *развој естетског односа индивидуе према свету*, као и на *развој естетских својстава личности*, и ово представља и *општи циљ естетског васпитања* (Антонијевић, 2013а). У оквиру појединих концепција васпитања јављају се разлике које се односе на формулисање циљева и задатака за целину процеса естетског васпитања, као и за посебне области естетског васпитања, као што су ликовно и музичко васпитање, као и естетско васпитање које се одвија у оквиру других области наставе (наставе књижевности, на пример).

Саставни део процеса естетског развоја који се одвија у оквиру процеса естетског васпитања, јесте и остваривање утицаја на развој и унапређење капацитета креативности код деце и ученика. Ова врста

утицаја присутна је у процесу естетског васпитања, с обзиром на чињеницу да је креативност нараздвојни део и чинилац развоја и унапређивања капацитета стварања лепог код сваке индивидуе.

Као општи задаци естетског васпитања могу се прихватити следећи:

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

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

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

За остварење ових општих задатака естетског васпитања од значаја су одређене активности у процесу естетског васпитања, које су повезане и са развојем и унапређивањем капацитета креативности код деце и ученика. Те активности усмерене су у правцу деловања на различите развојне процесе код васпитаника у области естетског развоја, те оне омогућавају одвијање развојних процеса у следећим областима: (1) продубљивање естетских опажања и развијање представе о лепом; (2) развој естетских склоности и интересовања за лепо; (3) стицање знања, формирање вештина и навика из области уметности; (4) развој естетских погледа и естетског укуса; (5) развијање капацитета естетског процењивања; (6) овладавање вештинама стварања лепог у различитим областима уметности, свакодневном животу, раду, кроз слободне активности и слично (*исто*, 2013а).

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

У оквиру задатака реализације наставе ликовне културе за 6. разред основне школе, на пример, уочљиво је присуство и задатака који припадају области развоја креативности код ученика. То су следећи задаци (Правилник о наставном програму... 2011):

Општи задаци (неки од задатака):

- развијање способности ученика за опажање квалитета свих ликовних елемената;

- развијање осетљивости за ликовне и визуелне вредности, које се стичу у настави, а примењују у раду и животу;

- омогућавање разумевања и позитивног емоционалног става према вредностима израженим у делима из различитих подручја уметности.

Оперативни задаци (неки од задатака):

- развијају се ликовно-естетски сензибилитет (осетљивост) за спонтани ритам бојених мрља и линија, текстуру, светлину, боју и чулну осетљивост и осећајност за визуелно споразумевање и свет уобразиље у ликовним делима;

- посматрају се и естетски доживљавају дела ликовних уметности;

- развија се љубав према ликовном наслеђу;

- оспособљавају се за стваралачко преношење визуелно-ликовних искустава у природно-друштвена научна подручја и тако развијају интересовање за оплемењивање и заштиту природе и смисао за унапређивање културе живљења;

- развијају се способности за креативно и апстрактно мишљење.

Кроз оперативне задатке наставе ликовне културе, пре свега, третира се и област развоја и унапређивања капацитета креативности код ученика.

Педагошки изазови проучавања креативности

У педагогији и даље остаје присутан као значајан теоријски и методолошки изазов проучавање различитих могућности систематског и организованог утицаја на развој креативности, изазов који изискује осмишљавање нових теоријских и методолошких парадигми и решења. Кључни истраживачки проблеми извиру из саме природе креативности, као сложеног и вишеслојног људског феномена, који је вишеструко повезан са целином личности индивидуе, као и са свим различитим врстама капацитета које свака индивидуа поседује.

Различити истраживачки приступи омогућавају сагледавање појединих елемената сложеног утицаја сплета различитих чинилаца у процесу развоја и унапређивања креативности код деце и ученика, на предшколском и школском узрасту. Као проблем јавља се потреба за остварењем неке врсте интегралног приступа у проучавању издвојених својстава, која би подразумевала обједињавање проучавања више различитих својстава креативности у јединствену матрицу својстава, са могућношћу утврђивања и њиховог међусобног развојног утицаја.

Један од кључних изазова односи се на потребу да се у проучавању могућности систематског и организованог утицаја на развој и унапређивање капацитета креативности код деце и ученика

одређени чиниоци тог развоја проучавају у "чистом виду", издвојено у односу на деловање других различитих чинилаца који се не укључују у истраживање. Ово је посебна врста истраживачког изазова, који је посебно изражен због чињенице да креативност представља сложен и вишеслојан људски феномен, повезан са различитим компонентама личности индивиду, те се због тога јавља и низ тешкоћа и ограничења у његовом обухватном и продубљеном проучавању.

Очигледно је да и даље постоји широк простор проучавања могућности утицаја на развој креативности, уз потребу остварења интердисциплинарног приступа у тим проучавањима. Разлог за остварење интердисциплинарности у приступу извире из сложености и вишеслојности феномена креативности.

Литература

Antonijević, R. (2006). Development of cognitive needs and motivation through extended school day activities, International Scientific Conference: Prolonged and full-day stay of pupils in contemporary elementary school (117-123). Sombor: Teacher's Training Faculty.

Антонијевић, Р. (2008). Интелектуално васпитање у проблемској настави, у Ш. Алибабић и А. Пејатовић (прир.): Образовање и учење претпоставке европских интеграција (23-34). Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Антонијевић, Р. (2012). Интересовања као основа развоја свестраности личности у васпитању; у Ш. Алибабић, С. Медић и Б. Бодрошки Спариосу (прир.): Квалитет у образовању – изазови и перспективе (25-38). Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

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

Антонијевић, Р. (2013б). Значај ваншколских активности у процесу васпитања и образовања, Педагогија, вол. 68, бр. 4, 525-535.

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

Квашчев, Р. (1981). Психологија стваралаштва. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

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

Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања (2011). Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 5/2008 и 3/2011.

Stenberg, R. J., Grigorenko, E., & Singer, J. L. (2004). Creativity: From potential to realization. APA.

Radovan Antonijević

DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN THE PROCESS OF EDUCATION

Summary: Creativity is a complex human phenomenon, which can be observed and studied from standpoints of different sciences. In an individual sense, creativity appears as one of the key capacities of each individual, which makes the inseparable part of the individual's personality. The originality of creativity, the way creativity manifests itself, how creativity can be developed and improved, are still some of the important issues of various humanistic sciences. In the pedagogy of creativity, it is approached through the synthesis and study, both in theoretical and practical terms, of the various possibilities of organized action on a complex process of creativity development in children, students and adults. By conducting research in the field of study of the basic segments of creativity development, some of the basic characteristics of the possibilities of development and improvement of the capacity of creativity in the process of education have been identified, regardless of whether or not starting from the basic general scientific premise that this process can be systematically and organically operated. On this basis, efforts have been made towards the establishment of various programs of educational work, which are directed towards the development and improvement of the capacity of creativity in the process of education in their entirety or in some of their segments. In pedagogy, it remains present as a significant theoretical and methodological challenge of studying various possibilities of systematic and organized influence on the development of creativity, a challenge that requires the development of new theoretical and methodological paradigms and solutions.

Key words: process of upbringing, creativity, development of creativity, program of educational work.

ПРОБЛЕМ ИДЕНТИТЕТА У МУЛТИКУЛТУРНОМ ДРУШТВУ

Резиме. Проблем идентитета је од посебног значаја у XXI веку. Питање: “ко сам ја” је неодојиво од питања: “ко смо ми”. Реч идентитет (identitas) значи истоветност. Сазнати свој идентитет подразумева препознавање самог себе у непрекидној промени свога ја, што не значи да је “ја” овог момента једнако са “ја” прошлог тренутка. У старијој научној литератури се подразумевало да је идентитет непроменљив. За савремене ауторе његова природа је динамична у флуидним друштвеним односима. Имигрантски таласи изазивају кризу идентитета код домицилног, али и усељеничког дела становништва. Римском конвенцијом из 1924. године установљено је да је имигрант свака особа која дође у страну јој земљу са намером да се трајно настани. Под појмом *странац* се подразумева особа која планира да остане привремено. Проблем настаје у томе што се имигрант третира као странац, дакле, на нечијој земљи као ничији, без могућности да се прилагоди Њима и њему страним културним вредностима, јер је инерцијом макро-политичких догађаја постао привремени тип човека. Његов културни, верски, етнички, национални, породични и лични идентитет је привремен. Акултурација је успорена, егзистенција је лишена есенције матичне културе, земље из које долази. Емигранти (исељеници) су препуштени себи, попут фелаха наизглед „отвореног друштва“ да у „гету“ мултикултурне европске заједнице бивствују са нарушеним идентитетом, сличним порушеним породичним домовима које су напустили после ратних разарања махом у источно-азијским државама. Тако подвојен идентитет постаје статичан, отуђен, неразумљив његовом носиоцу и другима, и као лажан је непостојећи.

Кључне речи: идентитет, странац, имигрант, привремени, криза.

Културно-историјски корени вредности западне цивилизације

У постмодерном добу, у времену информатичке револуције, све више се говори о правима човека и истовремено се утолико мање брине о његовом достојанству. На Балкану, том културно – историјском раскршћу, између Истока и Запада процес глобализације је узео маха, планска привреда се убрзано претворила у слободно тржиште не само економског већ културног и социјалног капитала.

Проширена породица се расплинула у нуклеарну и потом детецентричну породицу, а моногамни брак у брак на даљину. Породица као духовно жариште некада традиционалних вредности угашена је индивидуалистичким духом са Запада, коме није одолела ни комунистичка идеологија Совјетског Савеза и његових сателита. Вредности су постале баласт, изгубиле су своје значење и доминацију које су имале у пролеткултовској традицији. Вредност би морала остати социо-психолошко сидро које нам обезбеђује неопходан мир за нашу колективну егзистенцију. Ако се окренемо богињи Клио, покушавајући да у историји пронађемо одговоре, порекло западних неолибералних вредности можемо препознати већ у побуни просветитељског духа против владавине хомо религиосуса, на примеру Волтера, француског филозофа који је на свом имању подигао споменик богу. Ова танатологија се наставља Ничеовим учењем о смрти бога, Марксовим радовима о одумирању државе, Фукоовом делима о смрти човека, Бартовим исказом о смрти аутора, Фукујамином тезом о крају историје, Бодријаровом тврдњом о смрти реалности, да би се попут домино ефекта писало о крају утопије (Цекоби), као и колапсу (Ведерил) и крају културе (Хобсбаум), напакон и пропасти глобализма (Сол). У последња три века видимо ширење некрофилног духа у свим сферама друштвене свести. Биофиличан човек (онај који воли живот, чији је модус искуства у бивствовању које се манифестује у императиву бити виши, а не у имању, тј. да се има више), као да је престао да постоји како је изгубио своју религиозну природу. Фром пише да је након 1914. године после бога умро и човек. Иако атеиста, као мислилац Фром установљује дијагнозу оболелом човеку и његовом друштву у двадесетом веку. Болест се може препознати по два симптома, од којих је први човекова крајња равнодушност према самом себи, а други, његов неодлучан став према сили и моћи.

Динамика капитализма и проблем идентитета

Ако је у другој деценији двадесет и првог века поново успостављена геополитичка равнотежа између Русије и НАТО пакта као што је то било за време Хладног рата, да ли можемо очекивати и психичку уравнотеженост малог човека, чијим хабитусом се бави историја одоздо и социологија свакодневног живота? Политичко економски ратови на финансијском тржишту погађају не само власничку и менаџерску, махом транснационалну елиту коју чине два процента светског становништва, него и средње и ниже слојеве популације који сnose као порески обвезници највећи терет у својим државама. Мислећа или церебрална аристократија, по Кристоферу Лашу, представља већу опасност по друштвени ред него што би то

била побуна маса. Нову елиту, по њему, чине корпорацијски менаџери и све професије које производе и манипулишу информацијама. Они контролишу међународне токове новца и информација, председавају филантропским фондацијама и институцијама вишег образовања. Људи који се налазе у горњих 20% структуре прихода Америке контролишу половину богатства земље. Нова елита се побунила против „средње Америке“ (Лаш,1996). Почела је ерозија идеала демократије. Демократију је заменила њена пародија - меритократија која ствара привид да је напредовање у каријери и успон на друштвеној лествици доступан свима. Успон ове привилеговане више средње класе праћен је падом средње класе становништва. Овај повлашћени друштвени слој више живи у хиперреалном него у реалном свету. Они се издвајају из јавног живота, асоцијални су и за свој мало мање богати комшилук, незаинтересовани до те мере да их се не тиче јавно мњење ни егзистенцијални проблеми својих суграђана. Њима је стран патриотизам ранијих генерација. Чешће се виђају са људима приближно истог друштвеног положаја из Сингапура, Кореје и Јапана него са неким из њихове градске четврти. Њихова деца уче у приватним школама, која се уз пратњу телохранитеља враћају са наставе. Модел породице ове професионалне елите настао је „спаривањем према подударности“ каријера супружника. Лекар из више средње класе не жени као некада болничарку, већ су најчешће муж и жена доктори медицине. На тај начин се буџет породице удвостручује. Овако затворене породице не уклапају се у Поперов модел институција отвореног друштва. Ова елита живи у граду који не сматра својим јединим стаништем. Себе доживљавају као космополите, у родном граду само раде и забављају се, али ће тешко у њему подићи децу или остати до краја живота.

За разлику од ове транснационалне елите средња класа и град су силом медијске демагогије и технократског инжењеринга претрпели метаморфозу. Нестанак суседа први је знак те промене². Суседства за овог писца подстичу поверење међу грађанима, јер представљају посредника између породице и спољног света. Своје осећање за заједницу (по Адлеру, оно представља једно од три велика животна питања које поред рада и љубави свако мора на свој начин да реши) деца најпре стичу у суседству, том „трећем месту“. За дечака који учи

2 Недостатак суседства у свакодневном животу компензован је увођењем мноштва реалити емисија на телевизији, попут *Великог брата*, *Фарме*, *Парова*, *Задруге*. Ако смо некад са прозора могли да посматрамо нашу децу како се играју у дворишту, и тако отелотворавали „очи улице“ (Џејкобс, 2011: 47), сада преко екрана можемо да завиримо у хиперреални свет новог комшилука.

како да пређе преко улице сусед је поред родитеља, најближе лице које ће га повиком или неким другим гестом, ако буде непажљив, најбоље научити. У комшилуку би се дете могло угледати на неког старијег, чије би му понашање наметнуло идеју какво би оно као личност могло да буде. Упоређујући се тако са својим отелотвореним „идеалом“ стекло би искуство засновано на поверењу у улицу, а не као што је случај отвореног неповерења менаџерских породица у јавни градски живот.

Тржни центри су протерали суседства из града, инфраструктура најјасније открива њихову намену. Да би се пролазници што мање задржавали на једном месту мало је клупа за седење, како би иначе купци били у стању да застану испред сваког излога продавнице. Музика је прегласна да се саговорници не би могли чути. Речи које би разменили најчешће би се односиле на то ко је шта купио. Политичка уметност конверзације је са нестанком суседства за Лаша заувек изгубљена. Лаш закључује да су духу демократије избројани дани. За њега је циљ либералне политике управо стварање града са оваквом атмосфером неповерења и места која не служе људској заједници већ корпоративном духу церебралне аристократије. Свеопшта равнодушност међу грађанима је попут вируса који убија демократски дух. Искусни посматрач то запажа када избегавамо да кажемо шта мислимо, из страха да не би неког случајно повредили. Саговорника или ућуткујемо или се позивамо на то да свако има право на своје мишљење и не улазимо у расправу. Заборављамо да се поштовање мора заслужити и поштујемо све без разлике. У оваквом ставу крије се и недостатак поверења у оне које с обзиром на то да нису заслужили поштовање лажно поштујемо. А ова лаж убија дух дијалога. Без конверзације тешко да се политичке навике могу стицати и усавршавати. Овај вирус са Запада брзо је прешао и на источну обалу Атлантика.

У стиловима живота мислеће аристократије (транснационалне елите) и средњих и нижих слојева становништва САД се може видети криза идентитета. Елита се одрекла родољубља и својих националних корена, док је обични грађанин услед ширења идеје о мултикултурној популацији као пожељног модела отвореног друштва почео да схвата да ће своје право на амерички сан морати да дели са имигрантима, после другог усељеничког таласа (1965-2000) углавном са досељеницима из Азије и Латинске Америке, цунамија од 23 милиона усељеника, које Хантингтон назива Католичким таласом (Хантингтон, 2004). Дакле, вирус западног капиталистичког духа и економске моћи је кренуо са Запада ка Истоку, али он је, историчари то потврђују, настао на старом континенту: У Брижу (1200-1350), Венецији (1350-

1500), Антверпену (1500-1560), Ђенови (1560-1620), Амстердаму (1620-1788), Лондону (1788-1890), Бостону (1890-1929), Њујорку (1929-1980) и Лос Анђелосу (1980), (Атали, 2010). Овај вирус је кренуо из Европе ка Америци и онда се ојачан и мутиран као бумеранг вратио у Европу. На старом континенту је побуна маса (о којој је писао Хосе Ортега и Гасет) угушена појавом транснационалне елите.

Динамика капитализма је вековима условљавала померање центра моћи из града у град из државе у државу. Француски историчар Фернан Бродел пише да у историји Европе има две паралелне приче: „фазу онога што су у привреди створили градови и њихова превласт, и фазу онога што су створиле државе и њихова превласт“ (Бродел, 1989: 103). Ова друга фаза историје суочава нас са чињеницом губитка превласти државе, као да се поново враћамо у нови средњи век и постмодерни меркантилизам. Сеоба америчког и западноевропског капитала у земље у транзицији убрзавају нестанак радничке класе услед роботизације технологије производње, омогућујући менаџерској елити да се коначно обрачуна са радницима и њиховим борбеним синдикатима, постепено их претварајући у незапослени слој становништва. За Џона Ралстона Сола данашње елите су замениле елите из прошлих времена: краљевске, аристократске, велетрговачке и политичке. У ери глобализације, која је по овом аутору трајала од 1970. преко 1995. (као њеног зенита) до 2000. године променила се геополитичка карта света. (Сол, 2011: 366). У међувремену је рушење Берлинског зида убрзало невероватне политичке и социокултурне промене на Балкану. Интелектуалци водећих западноевропских држава и САД–а су путем телевизијских и интернет медија, јавних предавања и интервјуа отворено заговарали успостављање мултикултурних друштава и брисање политичких граница на карти Европе. Сва ова дешавања изазвана макро–политичким манипулацијама центара моћи проузроковала су кризу националног, културног, етничког, верског, породичног и личног идентитета.

Питање: ко сам ја, питање идентитета, настављало се у унутрашњем дијалогу потпитањем: ко смо ми? За познатог психолога Џ. Х. Мида (Mid, 2003), човек је умно биће уколико је друштвено биће. И када је усамљен, не може се ослободити невидљивих духовних веза са друштвеним светом. Сазнати свој идентитет подразумева препознавање самог себе у непрекидној промени свог „ја“ преко „ти“ до „мене“, како је поменути Мид писао. То не значи да је „ја“ овог тренутка једнако са „ја“ прошлог тренутка (у једнакости нема разлике). Реч идентитет (лат. *identitas*) значи истоветност у којој се једино разлика појављује. Ту разлику омогућује способност памћења. Када се присетимо онога што смо рекли, настављамо своје „ја“ из прошлости у

садашњост онога „мене“ (друштвеног огледала). У прошлости су приликом дефинисања идентитета мислиоци почињали од претпоставке која се касније показала као погрешна, да је он статичан и непроменљив. Међутим, новија истраживања указују на његову динамичну и променљиву природу. Криза идентитета настала усред нових миграционих таласа из северне Африке, Блиског и Далеког истока, у Европи одражава немоћ да се на цивилизован начин разреши гордијев чвор мултикултуралности.

Страх од нових варвара изазива забринутост код Цветана Тодорова да цивилизоване људе тај исти страх не претвори у варваре: „Рат против тероризма“ није ни сасвим рат, ни заиста против тероризма“ (Тодоров, 2010:25). Међутим, имигрантски таласи не изазивају кризу идентитета само код домицилног него и код усељеничког дела становништва. Римском конвенцијом из 1924. године установљено је да је усељеник свака особа која дође у страну јој земљу са намером да се трајно настани. Под појмом *странац* се подразумева особа која планира да остане привремено. Проблем настаје у томе што се имигрант третира као странац, дакле, на нечијој земљи као ничији, без могућности да усвоји нове културне вредности. Тако се постаје привремени тип човека. Његова егзистенција је лишена есенције матичне културе. Емигранти (исељеници) у привременим стаништима, прихватним центрима, преживљавају у својеврсном друштвеном вакууму.

Закључак

Премештање моћи са макро на микро политичку сцену прати попут сенке криза идентитета целокупног друштвеног живота. И сам идентитет постаје привремен за његове носиоце, ван друштвеног времена, како код припадника транснационалне елите, средњих и нижих слојева популације тако и код досељеника. Друштвени односи су замрзнути и препуштени регресији, слично ентропији у природи, када је тело препуштено само себи оно пропада. Овде нема одјека глобализације, изузев еха политичке моћи која је организовала овакав вид привременог постојања. Само могућност да напусте овај затворени простор може да их покрене. У временски ограниченом азилу је као у безваздушном простору. Изузев „добре воље“ надређених им у прихватном центру, лични и породични идентитет је у бестежинском стању, као и привремене вредности које прожимају све елементе новонасталих друштвених односа. У апсурдном, бестежинском стању егзистенције становника привременог гета појам слободе је игубио своју „тежину“. У очекивању да напакон напусти привремено место боравка губи један по један идентитет, како би напакон, лишен достојанства био припремљен за свемир новог „Друштвеног уговора“,

у коме се човек не одриче само своје слободе него и одговорности, али не у општу корист него на штету свих.

Литература

- Бродел, Ф. (1989). *Динамика капитализма*. Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Станојевића.
- Atali, Ž. (2010). *Kratka istorija budućnosti*. Beograd: Arhipelag.
- Džejkobs, Dž. (2011). *Smrt i život velikih američkih gradova*. Novi Sad: Mediteran.
- Hantington, S. P. (2004). *Treći talas*. Beograd: Stubovi kulture.
- Лаш, К. (1996). *Побуна елита и издаја демократије*. Нови Сад: Светови.
- Мид, Дž. Н. (2003). *Um, osoba i društvo*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Sol, Dz. R. (2011). *Propast globalizma i preoblikovanje sveta*. Beograd: Arhipelag.
- Todorov, C. (2010). *Strah od varvara*. Loznica: Karpos.

Zoran D. Nedeljković

THE PROBLEM OF IDENTITY IN A MULTICULTURAL SOCIETY

Summary: The problem of identity is of particular importance in the 21st century. The question: "who am I" is inseparable from the question: "who are we"? The word identity (identitas) means sameness. To find identity means to recognize oneself in the constant change of self, which does not imply that the "I" of this moment is the same as the "I" of the previous moment. In older scientific literature, it was assumed that the identity is immutable. For contemporary authors, its nature is dynamic in fluid social relations. Immigrant waves provoke an identity crisis in both domicile and immigrant parts of the population. By the 1924 Rome Convention, it was established that the immigrant was any person who came to a foreign country with the intention of permanently settling. The term "foreigner" means a person who plans to stay temporarily. The problem arises in the fact that the immigrant is treated as a foreigner, that is, in somebody's country as nobody, without the possibility of adapting to them and foreign cultural values, because by inertia of macro-political events he has become a temporary type of man. His cultural, religious, ethnic, national, family and personal identity is temporary. Acculturation is slowed down; existence is deprived of the essence of the mother culture of the country from which it comes. The emigrants are left to fend for themselves, like fellahs of the seemingly "open society", to exist in the "ghetto" of multicultural European community with a collapsed identity, same as their demolished family homes that they have left after wartime destruction largely in the East Asian countries. Such a duplicated identity becomes static, alienated, incomprehensible to its bearer and others, and as false is nonexistent.

Key words: identity, foreigner, immigrant, temporary, crisis.

ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ ЗА КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ³

Резиме. Развој способности да се сарађује са вршњацима сматра се важним индикатором когнитивног и социјалног напредовања деце. Теоретичари већ дуго времена верују да се нови стадијуми у социјалном и когнитивном развоју деце појављују у контексту кооперативне игре са другом децом. И док бројна истраживања доследно указују на позитивне ефекте сарадње на когнитивни развој деце школског узраста, налази о ефектима вршњачке интеракције на предшколском узрасту нису тако једнозначни. Већина ових истраживања заснована је на теоријским претпоставкама когнитивно-развојног приступа Пијажеа и Виготског. На основу анализе релевантних истраживања, у овом раду разматрају се кључни фактори који посредују између кооперативних искустава деце предшколског узраста и развоја њихових когнитивних способности (интелектуалне способности, пол, врста задатка, механизми учења и карактеристике контекста у којима се одвијају кооперативне активности). Проучавање ових и других фактора може значајно допринети разумевању улоге кооперативних активности у развоју когнитивних способности деце предшколског узраста и тако омогућити формулисање препорука за педагошку праксу, које су засноване на истраживачким налазима.

Кључне речи: сарадња, кооперативне активности, когнитивни развој, предшколски узраст.

³ *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011-2019).

Увод

Развој способности да се сарађује са вршњацима сматра се важним индикатором когнитивног и социјалног напредовања деце. Теоретичари у области развојне психологије и педагогије већ дуго времена верују да се нови стадијуми у социјалном и когнитивном развоју појављују у контексту кооперативне игре са другом децом. И док бројна истраживања доследно указују на позитивне ефекте сарадње на когнитивни развој деце школског узраста, налази о ефектима вршњачке интеракције на предшколском узрасту нису тако једнозначни. Новија истраживања показују да иако деца предшколског узраста имају солидне вештине за сарадњу и кооперативно решавање проблема, они не морају нужно користити ове вештине продуктивно да би решили заједнички задатак, као што то типично чине старија деца (Ramani & Brownell, 2014). Такође, постоје емпиријски докази да неки други механизми учења у кооперативним искуствима могу бити важнији на предшколском узрасту.

Разлози због којих се вршњачка сарадња сматра ефикасном стратегијом за унапређивање мишљења, као и социјално-емоционалног и моралног развоја деце, могу се боље разумети ако се анализирају теоријска схватања које се налазе у њиховој основи. Стога, у овом раду прво ће бити разматране основне претпоставке когнитивно-развојног приступа Пијажеа и Виготског. Затим, на основу прегледа релевантних емпиријских истраживања, разматраћемо неке од кључних фактора који посредују у односу између вршњачке сарадње и когнитивног развоја деце предшколског узраста (интелектуалне способности, пол, тип задатка, механизми учења, карактеристике контекста у којима се одвијају кооперативне активности). Проучавање ових и других фактора може значајно допринети разумевању улоге кооперативних активности у развоју когнитивних способности деце предшколског узраста и тако омогућути формулисање препорука за педагошку праксу, које су засноване на истраживачким налазима.

Теоријске претпоставке о значају сарадње за развој когнитивних способности

Значајан допринос разумевању ефеката сарадње на различите аспекте развоја деце и младих дале су когнитивно-развојне теорије Пијажеа и Виготског, због чега су истраживања заснована на њиховим теоријским поставкама имала важне импликације у области развијања стратегија наставе и учења (Ševkušić, 1998; Ševkušić i Stanković, 2012).

Пијаже је сматрао да је сарадња између вршњака идеалан облик социјалне интеракције која унапређује развој (Piaget, 1932). Он је кооперацију сматрао формом активности у којој се проблем кроз дискусију сагледава из различитих углова. Таква дискусија доводи до

поремећаја равнотеже у индивидуи, а настојање да се досегне логичко решење унутрашњег конфликта води ка когнитивном напредовању (Pijaže i Inhelder, 1978). Кључни концепт Пијажеове теорије о односу између сарадње и когнитивног развоја јесте *когнитивни конфликт*. Кроз дискусију деца почињу да увиђају да постоје различита гледишта која се не могу лако подвести под њихова постојећа. Истраживања о конзервацији, која су изведена на овим теоријским поставкама, потврдила су великим делом Пијажеове претпоставке: показало се да су највећу корист од вршњачке интеракције током решавања задатака имали они ученици који су често размењивали своје мишљење о начинима решавања проблема са другом децом. У ситуацијама где један ученик доминира над осталима током решавања проблема или где се партнери не труде да дођу до заједничког решења, когнитивни напредак ученика био је мањи, него у случајевима где су деца заједнички радила на решавању проблема (Tudge & Rogoff, 1989).

Концепт који је Виготски предложио за разумевање социјално-интеракционе природе дечјег развоја јесте *зона наредног развоја*, у којој деца извршавају задатке изван граница својих способности у сарадњи са одраслим или компетентнијим вршњаком (Vigotski, 1972). У социјалној интеракцији у зони наредног развоја, деца су способна да решавају сложеније проблеме него што то могу када раде индивидуално и тако вежбају вештине које интернализују да би унапредили оно што могу да ураде независно од других. Иако је сматрао да кооперативне активности у зони наредног развоја унапређују развој, то не значи да су могућности сарадње бесконачне већ да дете може урадити више него када ради самостално, у границама одређеним његовим интелектуалним могућностима. У сарадњи дете лакше решава задатке најближе свом нивоу развоја, али како тежина задатака постепено расте најзад постаје несавладива чак и за решавање у сарадњи (Vigotski, 1996).

Дакле, док је Пијаже тврдио да је за успешну сарадњу важно да се интеракција међу партнерима заснива на односима који нису хијерархијски, Виготски и његови следбеници истичу потребу за асиметричном интеракцијом у којој одрасли или компетентнији вршњак морају да поседују више знања од детета, али и да разумеју његове захтеве и потребе. Истраживања којима су провераване ове претпоставке дала су контрадикторне налазе. Позитивни ефекти сарадње нађени су и код деце која су била на вишем и код оне на нижем степену развоја. У класичним задацима у којима је Пијаже испитивао конзервацију, показало се да сарадња са дететом нижег операционалног нивоа не изазива назадовање код детета које има конзервацију (Pijaže i Inhelder, 1978). Штавише, ова деца даље

напредују на датим задацима. Међутим, нека друга истраживања документују да је неопходно да постоји асиметрија у знању да би се остварили ефекти на развој. Другим речима, показује се да највећу корист од сарадње имају она деца која раде у пару са вршњаком који је компетентнији у одређеној области, има развијеније социјалне вештине, даје позитивну повратну информацију и јасно формулише стратегије решавања проблема (Tudge & Winterhoff, 1993). Ови налази подржавају схватање Виготског да до развоја долази када се интелектуална размена одвија у зони где постоји потенцијал детета да успешно функционише, учећи у сарадњи са напреднијим вршњаком.

Док су позитивни ефекти сарадње на школском узрасту доследно потврђени у бројним истраживањима, поставља се питање: могу ли се резултати истраживања проширити и на децу предшколског узраста? Из теорије Пијажеа и Виготског произлазе различити одговори. За разлику од Пијажеа који је сматрао да је за предшколску децу продуктивнији самосталан рад, Виготски је давао предност сарадњи током учења на том узрасту (Vigotski, 1996). Међутим, Пијажеове тврдње о егоценитности предшколске деце и неспособности за успешну сарадњу, дуго су биле прихваћене у научној јавности што је резултирало релативно малим бројем истраживања која су се бавила улогом и значајем сарадње на предшколском узрасту. У каснијим радовима, Пијаже је тврдио да су у периоду од треће до шесте године деца ипак способна да се ангажују у дискусији са вршњацима (Ševkušić, 1998). И налази других истраживања су показали да су деца предшколског узраста мање егоценитна него што је то он тврдио и да сарадња може имати значајне ефекте за развој деце. Новија истраживања показују да, иако се предшколска деца могу ангажовати у кооперативном решавању когнитивно сложенијих задатака, сарадња на млађим узрастима не доприноси тако доследно мотивацији, успешности или индивидуалном учењу, као што је то случај са децом школског узраста (Ramani & Brownell, 2014). Да би се разумели могући разлози за овакве налазе, укратко ћемо размотрити порекло и рани развој дечје способности да сарађују са вршњацима.

Истраживања су показала да деца почињу да се ангажују у просоцијалним активностима и да помажу другој деци већ на узрасту од две године (Eisenberg & Fabes, 1998; Warneken, Chen & Tomasello, 2006), да деле играчке са родитељима и другим одраслима (Hay, 1979), да реагују емпатијски на емоционалне проблеме других и сарађују са вршњацима да би остварили неки циљ (Brownell, Ramani, & Zerwas, 2006). Развој способности за сарадњу постаје посебно брз између 18 и 24 месеци. Разматрање вештина и знања, која се захтевају у овим

раним облицима кооперације, сугерише да је способност деце да диференцирају себе од других повезана са њиховом способношћу да координирају понашања са вршњацима у достизању неког циља. У опсервационим истраживањима, посматрани су парови деце истог узраста (12, 18, 24 и 30 месеци) и пола док су покушавали да реше једноставан кооперативни проблем. Деца од 12 месеци нису могла да сарађују, деца узраста од 18 месеци су то чинила само повремено, док су она од 24 и 30 месеци била у стању да узајамно координирају понашања брзо и ефикасно (Brownell & Carriger, 1990). Зашто се ова понашања тако систематски појављују на овом узрасту?

Један разлог је што у овом периоду почиње да се развија мотивациона основа за реаговање на друге. Други, да су одређене когнитивне и социјалне способности, које се универзално развијају на овом узрасту, суштински повезане са децентрирајућим интеракцијама са другима. Разликовање себе од других је фундаментална когнитивна промена која олакшава бројне друге промене у социјалном развоју. Ово укључује стицање различитих вештина као што су одржавање конверзације са одраслима, свест о постојању спољашњих стандарда које постављају други и настојања да се они достигну, као и неке аспекте раног просоцијалног понашања. У другој половини друге године, деца се чешће ангажују у кооперативним играма са вршњацима и одраслима и њихове игре постају дуже, а понашања узајамнија. Узајамна координација је суштина кооперативног понашања, било да је у питању игра или решавање проблема. Ова способност се ослања на различите когнитивне способности, као што су разумевање узрочно последичних односа и односа између себе и других тј. на способност децентрације (Piaget, 1962). Децентрација подразумева да дете доживљава друге као активне и аутономне јединке са којима је у односу, али које су независне од његових акција и жеља. Кооперативне активности, посебно оне које су усмерене на решавање проблема, захтевају планирање, разумевање интерперсоналних односа и координацију. Стога, когнитивне промене, попут разумевања узрочно-последичних односа и децентрације подстакнуте су искуством које дете стиче у кооперативним активностима са другом децом, на тај начин што се од детета захтева да узме у обзир туђу перспективу. Тако одређене врсте социјалних искустава могу служити као контекст за развој одређених когнитивних способности, пре него што је обрнуто.

Заједничка пажња и трагање за информацијама представљају кључне когнитивне и социјалне процесе за развој ове способности. На узрасту од пет година, већина деце има способност децентрације, док са шест година свако нормално развијено дете постаје мање

егоцентрично, дакле на млађем узрасту него што је Пијаже тврдио. Кооперативне интеракције могу олакшати овај развој пошто су деца често изложена дискусији и конфликтним гледиштима. Такође, способност мишљења о сопственом мишљењу је неопходна за ефикасну сарадњу, јер олакшава размену мишљења и даљи когнитивни развој. Под овим појмом подразумева се способност увиђања да други имају сопствене мисли, осећања и уверења која се могу разликовати од наших и она се убрзано развија током раног детињства (Baron-Cohen, 2001). Резултати експерименталних истраживања потврдили су да је веза између ове способности и задатака когнитивног функционисања значајна, као и да је независна од узраста и интелигенције (Sills, Rowse & Emerson, 2016). И когнитивно функционисање и способност мишљења о мишљењу убрзано се развијају између четврте и седме године, и од кључног су значаја за спремност за школу (Blair, 2002).

Фактори који посредују у улози сарадње у когнитивном развоју предшколске деце

Од пионирског истраживања које је спроведено осамдесетих година прошлог века (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975), до данас спроведена су бројна истраживања заснована на теоријским претпоставкама Пијажеа и Виготског, са циљем да се утврди који фактори су од кључног значаја за утицај сарадње на развој когнитивних способности. Нажалост, за разлику од истраживања са старијом децом, истраживања са децом предшколског узраста су малобројна. На основу анализе ових истраживања, размотрићемо следеће факторе: интелектуалне способности, пол, врста задатка, механизми учења и карактеристике контекста у коме се одвијају кооперативне активности. Познавање ових фактора може бити од великог значаја за планирање и реализацију активности у предшколској установи.

Интелектуалне способности. У већини истраживања у овој области испитивани су парови деце, од којих је једно било виших а друго нижих интелектуалних способности, ангажовани у кооперативном решавању проблема. Резултати доследно показују да су деца нижих способности више напредовала, у поређењу са напреднијим вршњаком, као и у поређењу са децом нижих способности која су задатке решавала сама (Psaltis, 2011). Притом, запажено је да када је између деце била велика разлика у способностима, код деце нижих способности није био примећен когнитивни напредак. Аутори ових истраживања, такође, истичу да је за когнитивни напредак значајније заједничко когнитивно искуство, од асиметрије способности. Идентификована су два типа конверзације која су повезана са когнитивним напредовањем: *експлицитно*

разјашњавање (када дете нижих способности саопштава да је разумело задатак) и *отпор* (када дете нижих способности почиње да брани своје гледиште, пре него што прихвати мишљење способнијег вршњака). Друга истраживања потврђују да деца виших способности регредирају, изузев у ситуацијама када одрасли подстичу дискусију у асиметричним интеракцијама (Fawcett & Garton, 2005).

Пол деце. У истраживањима у којима су испитивани истополни парови деце, показало се да су више користи од кооперативног решавања проблема за когнитивни развој имали дечаци, него девојчице. Дечаци су више напредовали и када су испитивања вршена са полно мешовитим паровима. Притом, забележено је да се тип конфликта значајно разликовао између парова: девојчице су пасивно показивале да се не слажу, док су дечаци више показивали вербално неслагање и трудили се да дају објашњење партнеру. Ово друго се показало као значајна стратегија подстицања когнитивног развоја код дечака (Bearison, Magzamen, & Filardo, 1986).

Врста задатка. Задаци се могу разликовати с обзиром на когнитивне вештине које се од деце захтевају да би задатак могао бити решен (меморисање, читање, рачунање, планирање, резонување, конструисање, итд.), број „корака” које треба предузети при решавању, број могућих решења, итд. У истраживањима у којима су поређени ефекти кооперативног и индивидуалног решавања проблема на узрасту од четири до седам година, показало се да су деца која су радила у пару била успешнија од деце која су радила самостално у задацима у којима се захтевало планирање, резонување, визуелна дискриминација/перцепција и решавање проблема (Fawcett & Garton, 2005; Tudge, 1989). Такође, бенефити кооперативних активности забележени су и у задацима сортирања карата, задацима који су испитивали језичке способности и задацима који захтевају промишљање засновано на правилима. Међутим, у задацима у којима се захтевало разумевање просторне перспективе, у аритметичким задацима, као и у задацима читања речи, индивидуални рад се показао супериорнијим од кооперативног (Bearison, Magzamen, & Filardo, 1986; Gillies & Ashman, 1998). Дакле, постоје емпиријски докази да сарадња између вршњака значајно доприноси коришћењу виших когнитивних способности, али да ефекти сарадње зависе од типа задатака које деца решавају. Ефекти кооперативних интеракција на когнитивно функционисање најјачи су у когнитивно комплекснијим задацима.

Механизми учења. Истраживања су потврдила да су дискусија и конфликт у кооперативним активностима важни механизми који доприносе учењу и когнитивном развоју деце школског узраста, као и да од дискусије највише користи имају деца нижих интелектуалних

способности. Међутим, имајући у виду да предшколска деца немају довољно развијене вештине емоционалне регулације, као ни комуникацијске вештине, конфликт у кооперативном решавању проблема понекад за њих може бити сувише узнемиравајући и ометати их у достизању заједничког циља, уколико изостане посредовање и подршка од стране одраслог. Истраживања су показала и да би други механизми учења могли бити ефикаснији у интеракцијама предшколске деце, као што су учење посматрањем, имитирање и давање инструкција од стране компетентнијег вршњака (Johnson-Pynn & Nisbet, 2002).

Карактеристике средине/ контекста у коме се кооперативне активности одвијају. Класична дефиниција игре подразумева да контекст у коме се одвијају дечје активности треба да буде близак деци, удобан и безбедан (Rubin, Watson & Jambor, 1978). Једна од кључних карактеристика је одсуство или минимизирање споља наметнутих правила. Ово би требало да важи и за кооперативне активности. Другим речима, деца би требало да одређују правила, задатке и циљ интеракције. Када је одрасли присутан деца ће се више обраћати њему него једни другима, услед чега ће софистицираност њихове игре, учесталост и сложеност њихових вербалних размена бити смањена. Друга карактеристика је флексибилност кооперативних игара, која подразумева различите употребе и функције материјала, играчака, простора, итд. На овај начин деци се пружају прилике да истражују, развијају и откривају нова и вишеструка решења проблема. Флексибилност кооперативне игре и посматрање других током игре охрабрује откривање и трансформацију елемената проблема, што резултира генерисањем и евалуацијом бројних алтернативних путева у решавању проблема. Такође, важно је да теме кооперативних активности буду деци блиске и познате како би могла лакше да комуницирају током игре, откривају заједничка знања и дискутују о заједничком циљу и решавању проблема (Azmitia, 1988; Short-Meyerson, 2010).

Закључак и импликације за васпитну праксу

У овом раду фокус је био на разматрању односа између сарадње и когнитивног развоја деце предшколског узраста. На основу прегледа истраживања указано је на неке од кључних фактора који посредују у овом односу. У овим истраживањима деца су била ангажована у кооперативном решавању задатака и ефекти тог ангажовања упоређивани су са ефектима индивидуалног рада. Позитивни ефекти сарадње појавили су се за широк распон когнитивних мера, али је за неке аспекте когнитивног функционисања био ефикаснији индивидуални рад. Ове разлике у ефектима могу се,

пре свега, приписати варијацијама у сложености задатака које су деца решавала - највећи ефекти су добијени за когнитивно најсложеније задатке. Стога, при избору задатака за кооперативно решавање проблема требало би доста пажње посветити избору/ конструисању задатака, имајући у виду узраст деце и ниво развијености њихових социјалних и комуникацијских компетенција.

Поред тога, способности и пол деце издвојили су се као значајни фактори који посредују у односу између сарадње и когнитивног развоја. Највеће користи од сарадње приликом решавања проблема имала су деца нижих способности, која су радила у пару са компетентнијим дететом, што имплицира да би приликом организовања кооперативних активности требало водити рачуна о томе да се формирају парови деце различитих интелектуалних и социјалних способности. Налази о регретирању деце са вишим способностима у кооперативним интеракцијама су значајни, међутим с обзиром на то да је реч о малом броју истраживања, као и да међу њима постоје значајне методолошке разлике, овај налаз захтева озбиљну проверу у будућим истраживањима.

Истраживања о бенефитима које слободне, спонтане кооперативне игре имају за когнитивни развој и учење предшколске деце су малобројна и то је вероватно разлог што су у предшколским курикулумима чешће заступљене активности структуриране од стране одраслих, са циљем да се унапређују ране академске вештине. Међутим, веома је важно да се довољно времена посвети дечјим слободним играма, током којих су ангажовани у кооперативним интеракцијама. Постојећа истраживања показују да су ове игре јединствена прилика да предшколска деца развијају когнитивне и социјалне вештине, као што су вештине решавања проблема, комуникацијске вештине и вештине резоновања (Ramani & Brownell, 2014). У том смислу, деца би требало да имају подршку у виду блиског, флексибилног и безбедног контекста у коме могу релативно самостално да се ангажују у слободним, спонтаним кооперативним вршњачким интеракцијама.

За крај, важно је напоменути да приликом организације активности у предшколским установама треба имати у виду да ниједна посебна форма активности не може задовољити потребе све деце. Имајући у виду широк распон дечјих способности, посебно у контексту инклузивног васпитања, важно је да се обезбеде различити облици дечјег ангажовања. Другим речима, поред кооперативних активности, требало би обезбедити прилике за индивидуални рад и такмичење, посебно када су у питању деца високих способности. У том смислу, васпитачи би током свог иницијалног образовања и

професионалног усавршавања требало да овладају различитим стратегијама подстицања социјалних и когнитивних вештина код деце, а пре свега науче да креирају ситуације у којима ће се деца осећати слободном да дискутују, супротстављају мишљења и улажу напоре да остваре заједничке циљеве.

Литература

- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: when are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87–96.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 169-184.
- Bearison, D. J., Magzamen, S., & Filardo, E. K. (1986). Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32(1), 51-72.
- Blair, C. (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry, *American Psychologist*, 57, 111–27.
- Brownell, C. & M. Carriger (1990): Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year, *Child development*, 61, 1164-1174.
- Brownell, C., Ramani, G. & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: cooperation and social understanding in one and two-year-olds, *Child Development*, 77(4), 803 – 821.
- Charleswoith, W. & Dzur C. (1987). Gender Comparisons of Preschoolers' Behavior and Resource Utilization in Group Problem Solving, *Child Development*, 58, 191-200.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A. N. (1975). Social interaction and the development
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (701–778). New York: Wiley.
- Fawcett, L., & Garton, A. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem solving ability, *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157-169.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1998). Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades, *Journal of Educational Psychology*, 90,746-757.
- Hay, D. (1979). Cooperative interactions and sharing between very young children and their parents. *Developmental Psychology*, 15, 647–658.
- Johnson-Pynn, J. & Nisbet, V. (2002) Preschoolers effectively tutor novice classmates in a block construction task. *Child Study Journal*, 32, 241–255. of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.

- Olson, K. & Spelke, E. (2008). Foundations of Cooperation in Young Children, *Cognition*, 108(1), 222–231.
- Pellegrini, A. (1983). The sociolinguistic context of the preschool, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 397–405.
- Piaget, J. (1962). *Play, drama and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pijaže, Ž., B. Inhelder (1978): *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Psaltis, C. (2011). The constructive role of gender asymmetry in social interaction: further evidence. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 305-312.
- Ramani, G. & Brownell, C. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving, *Journal of Early Childhood Research*, 12(1) 92–108.
- Rubin, K., Watson, K. & Jambor, T. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children, *Child Development*, 49, 534–536.
- Ševkušić, S. (1998): Uloga vršnjačke interakcije u kognitivnom razvoju učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 30, 156-167.
- Ševkušić, S., Stanković, D. (2012). Saradnja, u: J. Šefer i S. Ševkušić (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Novi pristup obrazovanju*, I deo (53-181), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Short-Meyerson, K. (2010) Preschoolers' establishment of mutual knowledge during scripted interactions. *First Language*, 30, 219–236.
- Sills, J., Rowse, G. & Emerson, L. (2016). The role of collaboration in the cognitive development of young children: A systematic Review, *Child: Care, Health and Development*, 42(3), 313-324.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Tudge, J. (1989). When collaboration leads to regression: Some negative consequences of sociocognitive conflict. *European Journal of Social Psychology*, 19, 123-138.
- Tudge, J. & Rogoff, B. (1989): Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives, in M. Bornstein & J. Bruner (eds.): *Interaction in human development* (17-40). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tudge, J. & Winterhoff, P. (1993): Can young children benefit from collaborative problem solving? Tracing the effects of partner competence and feedback, *Child Development*, 67, 6, 2892-2910.
- Vigotski, L. (1972): Istorijski razvoj čoveka, *Psihologija*, 1-2, 39-46.
- Vigotski, L. (1996): *Problemi razvoja psihe* (sabrana dela tom III). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Warneken F, Chen, F, Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees, *Child Development*, 77, 640–663.

THE IMPORTANCE OF COOPERATION FOR THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary. The development of the ability to work with peers is considered as an important indicator of the cognitive and social progress of children. Theoreticians have long believed that new stages in the social and cognitive development of children appear in the context of co-operative games with other children. While numerous studies consistently point to the positive effects of collaboration on the cognitive development of school-age children, the findings on peer-to-peer interactions at pre-school age are not so unambiguous. Most of these studies are based on the theoretical assumptions of the cognitive-development approach of Piaget and Vigotsky. Based on the analysis of relevant research, this paper examines the key factors that mediate between the cooperative experiences of preschool children and the development of their cognitive abilities (intellectual abilities, gender, type of task, learning mechanisms and context characteristics in which cooperative activities take place). The study of these and other factors can significantly contribute to understanding the role of cooperative activities in the development of cognitive abilities of preschool children and thus to enable the formulation of guidelines for pedagogical practice based on research findings.

Key words: cooperation, cooperative activities, cognitive development, pre-school age.

1.

**ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТУП РАЗВОЈУ
ДЕЧИЈЕ ЛИЧНОСТИ**

Надежда Алексић, Јулија Мачужић

ПУ Нада Наумовић

Крагујевац

УДК 373.21.382:51

РАЗВИЈАЊЕ ПРОСТОРНИХ РЕЛАЦИЈА И ОРИЈЕНТАЦИЈЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ПРИМЕНОМ КРЕАТИВНИХ ИГАРА

Резиме: Тему овог рада заснивамо на теоријама развојне психологије, предшколске педагогије, дидактике и посебно МРПМП. Само истраживање је засновано на искуству и досадашњим истраживањима која указују на значај креативних игара и материјала у усвајању ПМП. Зато у овом развојном периоду усвајање знања из области математичких појмова треба уврстити у свакодневне животне активности, направити повољно окружење, адекватан распоред активности и прилагодити материјал узрасту и интересовањима деце. Рад показује значај примене креативних игара и материјала у свакодневним активностима, на шта указују и резултати истраживања. Акцент је стављен на материјале, креативне игре и активности који су били у функцији подстицања развоја просторних релација и оријентације деце у експерименталној групи. Нису уложена посебна средства, једноставни су за израду, а деца су уживала користећи их. Резултати су показали да креативне игре позитивно утичу на интелектуални развој деце, подстичу њихову пажњу и концентрацију, као и да су деца више мотивисана за формирање математичких појмова, јер не постоји пресија од стране васпитача. Урађена је евалуација постигнутих резултата и акциони план даљег рада у групи.

Кључне речи: просторне релације, просторна оријентација, почетни математички појмови, математичке игре, креативни материјали.

Увод

У овом раду представићемо истраживање које прати усвајање основних математичких, тачније просторних појмова „горе-доле“, „изнад-испод“ и „лево-десно“ код деце припремно-предшколског узраста, обављено у вртићима „Наша радост“ и „Сунце“ у две групе у мају 2016. године. Радни листићи су садржали споменуте појмове. Претпостављамо да ће кроз креативне и дидактичке игре у оквиру свакодневних активности већина деце са лакоћом усвојити поменуте појмове и умети да их адекватно примењује.

Рад се састоји из неколико делова. Након Увода следи теоријски део који обухвата теоријска разматрања о усвајању посебно споменутих просторних појмова оријентације и релације код деце предшколског узраста. У трећем, централном делу рада посвећеном коришћењу креативних и дидактичких игара су разматрани методолошки приступи проблему. Дефинисаћемо предмет и проблем истраживања, одредити циљ, задатке и поставити хипотезе, варијабле, методе, технике и инструменте истраживања, описати узорак на коме је вршено истраживање, као и план и приступ истраживању. Представићемо резултате истраживања и закључак. На крају рада биће дат списак коришћене литературе.

Теоријска основа

Аутори који су се бавили овом проблематиком се слажу да је овај развојни период деце богат потенцијалима за развој интуитивнае интелигенције и перцепције. По Пијажеу, период од друге до седме године је период интуитивне интелигенције, тј. преоперационални период (Пијаже, 1982:24). Доминантна је интуитивна интелигенција, тј. интуитивно мишљење, егоцентрично мишљење и вербално мишљење (Ћебић, 2009:32). Дете у овом периоду решава проблеме интуитивно и то треба имати на уму приликом подстицања развоја почетних математичких појмова. С друге стране, васпитач треба да води рачуна о ограничењима интуитивног мишљења предшколске деце, као што су: везаност за очигледно и конкретно, синкретизам, егоцентричност, недостатак објективног, конзервације (сталности и константности) и реверзибилности, као и тешкоће у доказивању и интериоризација. (Ћебић, 2009:36-37).

Уочава се велики скок у развоју логичког мишљења у периоду између шест и шест и по година. Ипак, постоје велика индивидуална одступања, па ово треба узети у обзир у приступу рада са децом и планирању активности (Ћебић, 2009:38). Зато их треба прилагодити потребама и могућностима деце, радити у малим групама и индивидуализовати начин рада кроз разноврсне активности.

Методолошки приступ проблему

Анализа усвојених просторних релација горе-доле, испод-изнад и лево-десно у три контролне и једној експерименталној групи деце припремно-предшколског узраста.

Предмет истраживања: Усвајање просторних релација и оријентације код предшколске деце кроз креативне игре и свакодневне активности.

Проблем истраживања: Како на најбољи начин подстицати развој просторних релација и оријентације код деце предшколског

узраста применом креативних игара и дидактичког материјала у свакодневном процесу учења?

Циљ истраживања: Утврђивање разлика у стеченом знању и успешности примене креативних игара и материјала у процесу усвајања појмова просторних релација и оријентације код деце у експерименталној и контролним групама.

Основна хипотеза је да постоје значајне разлике између класичног приступа у реализацији васпитно-образовних активности са уобичајеним облицима, методама, средствима за рад и активностима које се одвијају путем креативне игре и са додатним дидактичким материјалом.

Посебне хипотезе су:

- Деца с којом су коришћене дидактичке и креативне игре и материјали ће бити успешнија у формирању и схватању појмова везаних за просторне релације и оријентацију
- Добро одабране дидактичке и креативне игре и материјали су од већег значаја за поспешивање усвајања просторних односа код деце
- Свакодневне животне ситуације могу значајно допринети развијању појмова везаних за просторне релације и оријентацију.

Варијабле истраживања

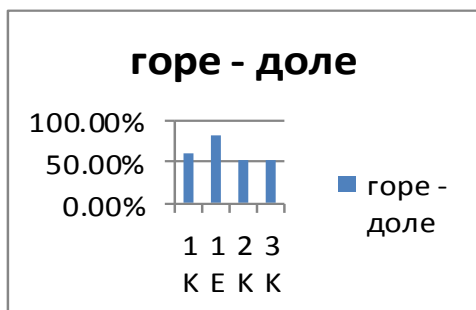
Независна варијабла – креативне игре и материјали везане за просторну релацију и оријентацију *Зависне варијабле* - ефекти узрочно-последичних веза, тј. развој појмова просторних релација и оријентације

Методе истраживања – дескриптивна и метода експеримената са паралелним групама

Популација и узорак истраживања

Узорак чине деца четири припремно-предшколске узраста из вртића „Наша радост“ и „Сунце“, рођена 2009/2010. год. У једној групи вртића „Наша радост“ која је означена 1Е ће се користити креативне игре и материјали, док су остале групе контролне и означена 1К, 2К и 3К.

Резултати истраживања



Релација горе-доле

Група 1К: 13 деце, од тога 8 деце је решило све задатке успешно

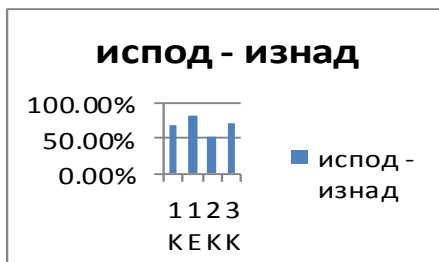
Група: 1Е: 21 дете, од тога 18

решило све задатке, дакле успешнија група него предходна

Група 2К: 19 деце, тога 10 је урадило успешно све задатке

Група 3К: 23 деце ,од тога 14 деце успешно урадило све задатке
 Овде видимо да се јасно издваја група 1Е. Деца из групе 1К су доста успешно решила задатке, док су групе 2К и 3К сличне по успешности и уочава се да су најлошије у решавању задатака.

Релација испод-изнад



Група 1К: 13 је радило, од тога је све успешно урадило 9 деце.

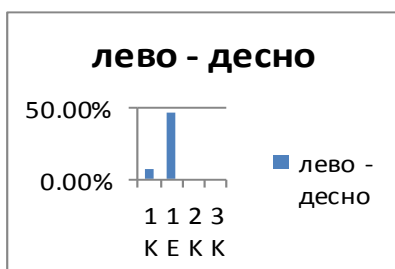
Група 1Е: 21 дете радило, од тога 17 успешно све задатке.

Група 2К: 19 радило, од тога 10 све урадило.

Група 3К: 23 радило од тога 11 успешно све задатке урадило

Слично претходној релацији и овде уочавамо да је група 1Е знатно успешнија од осталих група, група 2К знатно заостаје, а групе 1К и 3К су сличне по успешности.

Релација лево-десно



Група 1К: од 13 деце само је једно успешно решило све задатке.

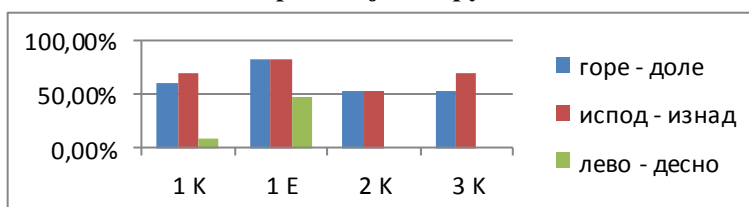
Група 1Е: од 21 детета све задатке успешно урадило 11 деце.

Група 2К: од 19 деце ниједно није урадило све задатке.

Група 3К: исто од 23 деце ниједно није урадило све задатке.

Из претходних графикана се види да је ова релација најтежа за усвајање.

Све релације по групама



На графикону можемо да упоредимо све четири групе деце у свим трима релацијама. Јасно се уочава већа успешност експерименталне групе 1Е, у којој се користе дидактичке и креативне игре у процесу усвајања простороних релација и оријентације у простору. Групе 1К и 3К су сличне у успешности (примењена поступност у решавању задатака и већа помоћ васпитача), док се код групе 2К, у којој се не

користе дидактичке и креативне игре види значајан заостатак. Основна хипотеза, као и наше посебне хипотезе су потврђене. Показало се да деца са којом су примењиване дидактичке и креативне игре и материјали, група 1Е, била успешнија у формирању и схватању појмова везаних за просторне релације и оријентацију.

Закључак

Почетно математичко образовање у предшколском периоду добро је организовано само ако је смештено у реалан животни контекст, интегрисано са осталим областима сазнања и развоја предшколског детета и ако је у њему доминантна активност игра. У том контексту аутор рада указује на вредност и значај дидактичке и креативне игре у животу и учењу предшколског детета, али и на додирне тачке математике са осталим областима васпитно-образовног рада. У експерименталној групи практикује се индивидуализован приступ у раду, уважава се тренутни ниво развоја сваког детета и јединствени приступ којим свако дете усваја знање, као и планирање низа одговарајућих креативних и дидактичких игара, материјала и активности, како би се осигурало да свако дете заиста успешно стиче знања.

Како је свако дете јединствен спој генетског наслеђа, особености, културолошке и породичне традиције и искуства, потребно је да садржаји активности, методе подучавања, материјали и интеракција деце и одраслих одговарају различитостима детета. За активно учење потребан је мотивисан и креативан васпитач, одговарајућа подстицајна средина и адекватне васпитне методе, док васпитачи треба да буду мотивисани и оспособљени за осмишљавање и израду материјала. У томе им данас могу помоћи и савремена информациона технологија, пре свега, рачунар.

Сматрамо да је потребно осмислити и креирати више оваквих иновативних дидактичких материјала и игара, нешто што је једноставно и доступно свима, нешто што ће помоћи у раду и развоју личности детета и васпитача.

„У игри се превазилазе негативна емоционална стања, посебно осећање стрепње изазвано ограничењима и препрекама на које дете наилази у задовољавању својих потреба, које може да задовољи на илузионом плану. Такође, понављањем неких ситуација, које га у животу плаше и забрињавају, оно стиче утисак да их може изазвати по својој вољи а самим тим и контролисати. За стидљиву и повучену децу игра је добар подстицај, будући да се у њој осећају сигурније, а из њиховог понашања нестаје страх од грешке и осуде, који их блокира у обичном животу.“ (Каменов, 2006: 39).

Литература

- Егерић, М. (2006): *Методика развијања почетних математичких појмова*, Учитељски факултет у Јагодини.
- Каменов, Е. (2007): *Опште основе предшколског програма*, Драгон, Нови Сад.
- Пијаже, Ж. (1982): *Интелектуални развој детета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Прентовић, Р., Сотировић, В. (1998): *Методика развоја ПМП*, Нови Сад: Дидакта.
- Ћебић, М. (2010): *Почетно математичко образовање предшколске деце*, Учитељски факултет Универзитета у Београду.

Nadežda Aleksić
Julija Mačuzić

DEVELOPING SPATIAL RELATIONS AND ORIENTATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE BY APPLICATION OF CREATIVE GAMES

Summary: This work is based on theories of developmental psychology, preschool pedagogy, didactics and especially the methodology of the development of initial mathematical concepts. The research itself is based on an experience and previous researches that point at the importance of creative games and materials in the adoption of initial mathematical concepts. For that reason, during this developmental period, the acquisition of knowledge in the field of mathematical concepts should be included in everyday life activities, create a favorable environment, an adequate schedule of activities and adapt the material to the age and interests of children. The work shows the importance of applying creative games and materials in everyday activities, as the results of the research indicate, also. The emphasis was put on materials, creative games and activities that were in the function of encouraging the development of spatial relations and orientation of children in the experimental group. Special resources have not been invested, they are simple to create, and children enjoyed using them. The results have shown that creative games positively influence the intellectual development of children, stimulate their attention and concentration, and that children are more motivated to form mathematical concepts, because there is no pressure by the educators. An evaluation of the achieved results and an action plan for further work in the group has been made.

Key words: spatial relations, spatial orientation, initial mathematical concepts, mathematical games, creative materials.

УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПРИПРЕМАЊУ РОДИТЕЉА ЗА ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТУП ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Васпитачи који раде са децом предшколског узраста имају сложену и одговорну улогу да за време боравка деце у установи обезбеде њихов физички и здравствени развој у безбедном окружењу, негују хигијенске и културне навике, подстакну развој когнитивних процеса – пажње, мишљења, говора и организују успостављање социјалних односа појединца и групе. Успешан рад са децом почива на доброј сарадњи са њиховим родитељима, на познавању и уважавању специфичности сваке породице у погледу образовних, културних, материјалних и васпитних вредности. Савремена педагогија сматра да се квалитетан развој деце најбоље остварује кроз холистички васпитни приступ, а што подразумева јединствено и комплементарно деловање породице и предшколске установе. Успостављена сарадња и међусобно поверење омогућују уважавање специфичности детета у васпитном процесу и избор адекватних васпитних поступака од стране родитеља и васпитача. Овај рад се бави разматрањем компетенција које је потребно да развију васпитачи предшколских установа за успешну сарадњу са родитељима у циљу обучавања и подстицања за примену целовитог приступа у васпитању деце. За потребе овог рада урађено је и акционо истраживање, путем фокус група, коју су чинили родитељи и васпитачи. Циљ истраживања био је утврђивање приступа, метода и поступака који се од стране родитеља и васпитача перципирају као значајни и прихватљиви за педагошки приступ холистичком развоју детета.

Кључни речи: компетенције васпитача, холистички приступ, савремена породица, успешно родитељство.

Увод

Холистички образовни покрет добија значајну популарност шездесетих и седамдесетих година XX века као супротност ауторитарном образовању које је виђено као сметња за успешну социјализацију /Михајловић, 2014/. Теоретичар холистичког образовања Рона Милер даје следећу дефиницију: „Холистичко образовање је филозофија образовања заснована на идеји да свака особа проналази идентитет, смисао и циљ свог живота кроз везу са

заједницом, природом и људским вредностима као што су саосећање и мир“ /Михајловић, 2014, 39/ Холистички покрет одређује улогу васпитача/наставника као фацилитатора, усмеривача, особу која олакшава процес учења. Образовна установа је одређена као место где се негује отворена комуникација и кооперација – сарадња. Циљ у холистичком образовању је радити заједно. /Михајловић, 2014/ „Едукација са холистичком перспективом има за циљ да свакој особи омогући развој интелектуалног, емоционалног, социјалног, физичког, уметничког, креативног и духовног потенцијала“ /Михајловић, 2014, 39/.

Основне поставке васпитања и образовања организованог по холистичким принципима су изузетно корисне и применљиве за децу предшколског узраста. Наиме, предшколски период који започиње рођењем детета и завршава се поласком у школу, захтева целовит приступ развоју уз изузетну бригу, посвећеност и умешност родитеља и васпитача. Сви аспекти развоја од здравственог, преко интелектуалног и социјалног, до уметничког, креативног и духовног, су подједнако важни. Особа која одгаја, лагано открива тајне скривене у деčјем осмеху, руци која невешто хвата оловку, првим нејасним гласовима и речима, покретима који прате радознали поглед. Развој диспозиција, могућности које су дате кроз генетику остварују се у социјалној средини која је подстицајна, добронамерна. Подршку холистичком васпитању пружа и образовни систем који у предшколске установе не уводи процењивање, оцењивање, упоређивање, награђивање. Научна истраживања рађена у последњих десет година и представљена на стручним скуповима истичу значај холистичког приступа за квалитетан развој предшколаца. Уз науку и законску регулативу, пракса показује да су деца предшколског узраста искрена, отворена, радознала, ведра, весела, да им је важно да буду добри другари.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ акционог истраживања: Сагледавање улоге васпитача у припремању родитеља за холистички приступ у васпитању деце.

Задаци акционог истраживања:

1. Утврдити да ли су родитељи и васпитачи упознати са појмом холистичког приступа у васпитању и образовању деце;
2. Утврдити шта утиче на примену холистичког приступа у вртићу;
3. Утврдити који се начини сматрају прихватљивима, од стране родитеља и васпитача, за упознавање поступака холистичког васпитања;

4. Утврдити какав значај родитељи придају васпитачима своје деце у унапређивању њиховог родитељства.

Метод и инструмент истраживања: Истраживање је спроведено путем стандардизованог интервјуа урађеног за сврху истраживања са фокус групама васпитача и родитеља.

Узорак истраживања: Родитељи /20/ чија деца иду у предшколску установу, васпитачи /20/ који су информисани о холистичком приступу у васпитању деце предшколског узраста.

Опис истраживања: Истраживање је спроведено формирањем четири фокус групе које су биле хомогене – две васпитача и две родитеља. Групе су бројале по 10 учесника. Са родитељима је рађено у децјој играоници, а са васпитачима у предшколској установи. Учесће у истраживању било је добровољно. Учесници су показали висок степен мотивације да учествују, тако да нам то омогућује да закључимо да су добијени резултати поуздани.

Резултати истраживања и дискусија података

Резултата истраживања обрађени су квалитативно. Одговори су груписани према сличности и исказани су бројчано.

Истраживање је показало да су родитељи упознати са холистичким приступом у васпитању деце предшколског узраста. Највише њих је добило информације од васпитача /9/, праћењем литературе која се бави развојем деце предшколског узраста и разменом искустава са колегама /6/, кроз разговор са другим родитељима /4 /, добијање информација од установе – родитељски састанак /2/, као и путем медија. Васпитачима је такође познат холистички приступ у васпитању деце. Највећи број /10/ стекао је сазнања током редовног школовања за васпитаче, затим током стручног усавршавања – на стручним семинарима /7/, праћењем стручне литературе /4/, разменом искустава са колегама /3/ и током стручног усавршавања, на интерним обукама у вртићу /1/.

На могућност примене холистичкиг приступа по мишљењу и васпитача и родитеља највише утиче: отвореност васпитача за новине и стручно напредовање, личност васпитача у погледу креативности, иновативности и посвећености, добро образовање васпитача, тј. да поседују знања и вештине о његовој практичној примени, васпитна филозофија васпитача, тј. веровање да свако дете носи у себи кључ за сопствени развој и став родитеља о томе како треба васпитавати децу.

Добар начин упознавања родитеља са холистичким приступом васпитачи сматрају да је позив родитељима да учествујете у активностима у примени холистичког приступа и радионице за родитеље коју води васпитач по принципима холистичког приступа. Родитељи прихватају наведене начине, али највећи значај дају

стручном предавању – васпитача, педагога, психолога, логопеда, лекара о холистичком приступу. Подршка је дата и осталим поступцима као што су: подстицање деце и родитеља за износе своје идеја у вези са пољима интересовања деце и родитеља, разговор и савети родитељима у индивидуалном контакту и пружање информација родитељима о запажањима у развоју детета и предлози за рад са дететом

Значај припремању родитеља за холистички приступ подржавају и родитељи и васпитачи. Родитељи истичу да је од најранијег узраста важан тимски рад са стручном службом, заједничке активности, упознавање родитеља са принципима холизма пошто „Већина родитеља не поседује знања и вештине које имају васпитачи и за почетак би размена о основним стварима била довољна“. Родитељи истичу да је ово добар начин да се упозна дете, посебно како нешто ради, шта највише воли од активности, како се односи са другом децом, а како са одраслима. Васпитачи сматрају кроз добру сарадњу, укључивање родитеља у рад и функционисања вртића, развој добре комуникације доприносе унапређивању родитељске улоге деце са којом раде. Добијени подаци указују да су родитељи високо мотивисани да деца похађају предшколску установу и то сматрају предусловом за њихов успешан развој. Сматрају да је квалитет сарадње са васпитачима важан и да зависи о својстава и личности васпитача, од етоса установе, начина комуникације, отворености, културе сарадње, стеченог поверења. Родитељи истичу да им је важно да их васпитачи упознају са холистичким приступом путем предавања и кроз непосредно учешће у раду са децом, током реализације садржаја. Укупан рад са васпитачима доприноси њиховом успешнијем родитељству, сматрају родитељи.

Закључак

Васпитачима је познат холистички приступ у васпитању деце и већина је стекла знања током формалног образовања. Они имају вештине за реализацију овог приступа и сматрају га корисним за развој деце.

Родитељима је познат појам холистичког приступа у васпитању деце и подржавају његову примену у раду, али су заинтересовани да и сами овладају вештинама како би овај приступ имали у породичној пракси.

Родитељи показују спремност да учествују у обучавању за холистички приступа и у његовој реализацији, тј. учествовањем у групи како би овладали вештинама које ће користити за васпитање деце и у породичним условима.

Литература

Зборник радова за холистички приступ у предшколској педагогији теорија и пракса, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Пироту и Српска академија образовања, 10. и 11. октобар 2014.

Краварушић В. „Како до партнерства деце и одраслих /васпитача/? Зборник радова са 13 конференције „Васпитач у 21веку“ број 17, Висока школе за васпитаче струковних студија у Алексинцу, 2018.

Михајловић Љ, Михајловић М, Михајловић Н. „Холистички приступ васпитно – образовном процесу – контрадикторност са општом поставком живота“, Синтеза, 214, број 6

<http://media.vsvaspitacka.edu.rs/2018/03/Zbornik-2018-ZA-UDK-napraavn.pdf> / 21. 03. 2018.

<http://pakadem.edu.rs/wp-content/uploads/2014/03/Zbornik-radova-HOLIPRI-2014.pdf> 21. 3. 2018.

Živkica Đorđević

ROLE OF EDUCATORS IN PREPARING PARENTS FOR HOLISTIC APPROACH TO EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Teachers working with pre-school children have a complex and responsible role to provide safe physical development, encourage good hygiene and cultural habits, foster the development of their cognitive processes – attention, thinking, speech, and organize the establishment of social relations between the individuals and the group in the kindergarten. Successful work with children is based on good cooperation with the parents, the knowledge and respects of each family’s specific conditions regarding educational, cultural, financial and parenting values. Modern pedagogy considers holistic approach the best way to achieve good quality upbringing, and it includes integrated and complementary action of the family and pre-school institutions/kindergartens. Good cooperation and mutual trust enables the respect of each child’s specific position in the process of upbringing and the choice of adequate procedures by parents and teachers. This paper addresses the competences necessary to be developed in pre-school teachers in order for them to have successful cooperation with the parents for the purpose of training and encouraging them to use the holistic approach in the upbringing of their children. An action research was conducted for the purpose of this paper, using focus groups made up of parents and teachers. The purpose of the research was to establish approaches, methods and actions that both the parents and the teachers perceive as important and acceptable for the pedagogical approach to the holistic development of a child.

Key words: Pre-school teachers competences, holistic approach, modern family, successful parenting.

ДОПРИНОС ПРЕДШКОЛСТВА ОСТВАРИВАЊУ ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Законом о основама система образовања и васпитања (2017) дефинисани су основни циљеви образовања и васпитања. У овом раду аутори указују на допринос система предшколског васпитања и образовања обезбеђивању добробити и давању подршке целовитом развоју детета, пуном интелектуалном, емоционалном, социјалном и физичком развоју сваког детета, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима, те развијању позитивних људских вредности. Такође, истиче се његова улога у повећању ефикасности употребе свих ресурса образовања и васпитања и смањењу напуштања васпитно-образовног система, уз указивање на значај за повећање успешности образовања и васпитања и унапређивање образовног нивоа становништва Републике Србије као државе засноване на знању.

Кључне речи: закон (2017), предшколско васпитање и образовање, значај, унапређивање ефикасности система.

Увод

Савремени свет је свет промена. Свакодневна научна открића, брз развој технике и технологије, дигитализација свих сегмената живота – само су неке од његових особености које стављају пред човека пред нове и сложеније задатке и изазове.

Пратећи савремене трендове и промене у друштву, васпитно-образовни систем се и сам мења, настојећи да, на што адекватнији начин, интегрише младе нараштаје у друштвени живот. Промене које намећу савремени друштвени односи, свакако, имају одраз на живот најмлађих генерација. Оне утичу на квалитет њиховог живота, али и на њихово мишљење, ставове, понашање.

Међутим, чињеница је да нису баш сви резултати промена савременог друштва позитивни. Јер, сведоци смо да постоје и такве промене и дешавања у друштву које негирају афирмацију позитивних људских вредности, настојећи да, најчешће руковођени личним

интересима малог броја људи, наметну неке за које се не би могло рећи да воде ка просперитету људске заједнице у целини.

Забрињавајући су, на пример, различити видови злоупотребе савремених технологија, нарочито интернета (Markov Ćikić, 2012). Забрињавајући су, на пример, различити видови злоупотребе савремених технологија или проблем трговине људима (Centar za istraživanje javnih politika, 2014). Подаци којим а располажу Уједињене нације говоре о проценама да „преко милио деце пати због тога што их злоупотребљавају, у већем или мањем степену, а још већи број је до знатне мере занемарен (Koldvel, према Kamenov, 2002:78).

Смисао и значај васпитања и образовања у савременом свету је, према томе, веома велики. Вредности којима тежи друштво постају, истовремено, циљеви васпитања и образовања. Научно-технолошке, друштвене, социо-политичке и економске промене савременог света постављају пред васпитно-образовни систем задатак да се перманентно мења и да програмски обликује, а затим и у пракси имплементира и континуирано преоцењује такав процес који ће, путем холистичког (свестраног, целовитог) приступа васпитно-образовних установа у чијем деловању не постоји дисконтинуитет, подстицати развој здраве, аутономне, слободне, самоостварене особе креативног духа – човека 21.века. Само таква личност, одгајана у квалитетно организованим условима, у духу толеранције, кооперације и ненасилне комуникације, заједно са другима гради друштво које почива на истинским вредностима. Ради се, заправо, о васпитању и образовању као узајамно прожетим процесима који непрестано мењају свет у и око себе, стварајући концепцију свог деловања која ће успети да сачува младог човека, подржи његову јединственост, аутономију и да живи свој живот, мудро превазилази проблеме и, као слободан појединац, буде важан део људске заједнице.

Питање које се намеће јесте како се ове вредности којима тежи људско друштво (Миленијумски циљеви образовања, Миленијумски циљеви образовања у Републици Србији, Стратегије образовања РС 2020, Закон о основама система образовања и васпитања), а са њим и васпитно-образовне установе могу остварити. Један од одговора лежи у квалитетно организованом институционалном васпитању и образовању деце раног узраста (Živković, 2015).

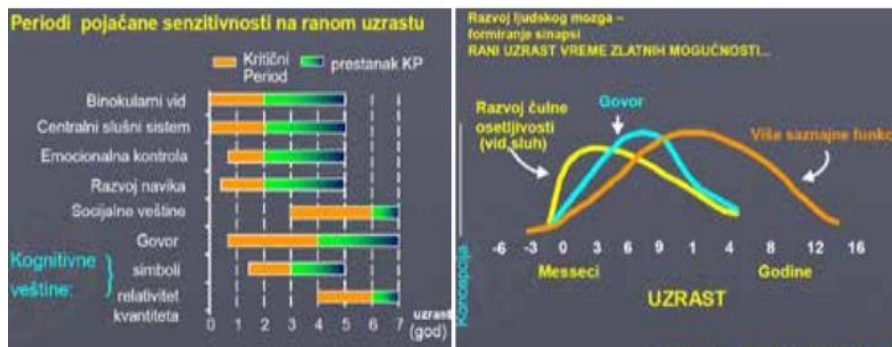
Рани изразт код доба великих могућности за развој учење

Предшколски (рани) узраст је термин којим се означава најбурнији развојни период у детињству за који се сматра да почиње рођењем, а завршава поласком детета у основну школу (Kamenov, 1997). Сваки од нивоа у оквиру њега има своје специфичности. Овако одређење појма имплицитно садржи и назнаку да је дете напуштањем

овог периода досегло ниво развоја који омогућава активности школског учења и образовања. „Иако дете од рођења учи и развија се кроз интеракцију са околином и урастањем у културу заједнице, оно тек крајем предшколског узраста постаје способно да ове активности обавља вољно, плански и систематски, што је основа школског учења (Клеменовић, 2009:16).

Развој је сложени процес законитог мењања живог система, који се остварује у оквиру интеракције организма са средином. Не чини га само раст детета, тј. квантитативне промене, чак ни само појава нових структура (искустава и понашања) на новим узрастима. „То је појава нових структура и њихова интеграција са старим структурама, где трпе промене и једне и друге (Манојловић и Младеновић, 2001:8). Тако створене нове структуре (облици понашања, искуства и способности) омогућавају функционисање индивидуе (детета) на нов, успешнији начин.

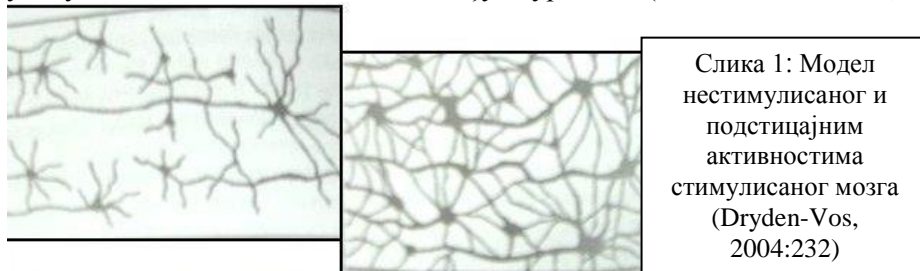
Научно је доказано да су најраније године живота најважније за психофизички, социо-емоционални и когнитивни развој детета (Графикон 1). Истраживачи су утврдили да човек око 50% својих способности развије током прве четири године живота, а наредних 30% пре навршене осме године. То не значи да се током тих првих година усвоји висок ниво и квантум знања, или развије висок ниво интелигенције појединца, већ да се током тих првих година у мозгу успостављају главни путеви учења. Све друго што се учи током живота, биће утемељено на тој основици (Dryden-Vos, 2004).



Графикон 1: Периоди осетљивости (Vandekerckhove i sar., 2013:13)

Свако дете у моменту рођење поседује мање-више стабилан број неурона (око 100 милијарди), а под утицајем околних утисака и стимулација, одвија се невероватна неуронска активност, која неће значајно повећати њихов број, него ће успостављати нове међунеуронске везе – синапсе (Слика 1). Почетни број синапси (око 50 милиона) само у првом месецу живота се увећава за око 20 пута.

Звукови, слике, говор, лица и особе које окружују дете најдиректније утичу на богатство почетних веза међу неуронима (Pašalić Kreso, 2011).

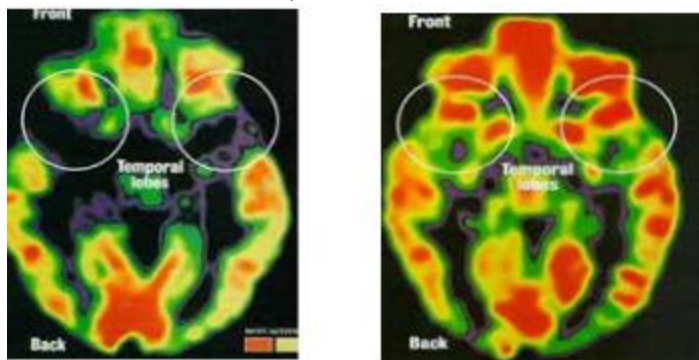


Модел нестимулисаног мозга са мало међусобних веза

Млади мозак богат везама које су настале на темељу подстицајних активности

Са друге стране, мозак коме је ускраћено стимулативно окружење (дете које је имало велики број непријатних искустава, било изложено стресним ситуацијама или је било запостављено – социо-културно депривирано), може значајно заостајати у укупном развоју. Адил Пашалић Кресо у студији *Наука за предшколски одгој, предшколски одгој* за науку наводи резултате истраживања америчких научника који су установили да дете које се не игра довољно, или је ретко миловано има мозак који је за 20-30% мањи, него што је просечна величина мозга утврђена за тај узраст (Pašalić Kreso, 2011:9).

Резултати сличних истраживања представља и Ankie Vandekerckhove са сарадницима, презентујући и снимак скенера главе (Слика 2), на којој је јасно уочљива разлика у структури и можданој функцији детета које одраста у здравом, безбедном и стимулативном окружењу и детета које одраста у окружењу које није подстицајно (Vandekerckhove i sar., 2013:13).



Слика 2: Развој мозга и можданих функција (Vandekerckhove i sar., 2013:13)

Дакле, наслеђе код сваког детета одређује само основни број можданих ћелија (неурона) међу којима се успостављају примарне

везе. Међутим, то је само почетни корак у развоју. Све друге функције развијају се под утицајем средине, односно кроз дечју интеграцију са окружењем. „Околина дјетета има огроман значај, управо када је у питању развој мозга, тј. развој веза или синапси међу неуронима (Рађић Кreso, 2011:8), те је ова сазнања из области неурологије неопходно користити у погледу унапређивања живота деце предшколског узраста (појединца), али и успешнијег развоја заједнице (друштва). То превасходно значи да је на путу ка обезбеђивању најбољег почетка за свет сутрашњице, потребно створити одговарајуће услове од којих се неки могу креирати у оквиру отвореног и квалитетног васпитно-образовног система и који ће, на неки начин, компенzirати проблеме са којима се сусрећу деца раног узраста из осетљивих група. Постоје различити фактори ризика који повећавају њихову осетљивост:

1. бројни социо-економски и психолошки фактори ризика (од стране детета: мала порођајна тежина, здравствени проблеми, ниска интелигенција, тежак темперамент; од стране родитеља/породице: психијатријски и брачни проблеми, самохрано родитељство, незапосленост, сиромаштво, честа промена места пребивалишта, тежак и стресан посао; од стране непосредног окружења и заједнице: насиље и криминал, загађена животна средина, лоши услови становања);

2. слаба стимулација когнитивног и говорног развоја у породичној интеракцији која је различита у односу на вредности заједнице (решавање проблема, употреба језика);

3. припадност мањинским групама, групама са јаким традиционалистичким и религијским ставовима;

4. развојни проблеми узроковани сукцесивним усвајањем два језика (Клеменовић, 2009:95-97).

На нормативном плану, смисао и важност раног узраста, значај постојања и доступности стимулативне средине која би подстицала развој сваког детета препознале су многобројне међународне институције. Почевши од 1990. године, сачињен је низ докумената (*Конвенција о правима детета*, *Образовање за све*, *Квалитетно образовање за све* и други) који у многоме утичу на институционално организовање васпитно-образовног рада у земљама широм света, па и Србији, у правцу остваривања циља да се „развије у сваком дјетету потреба за истраживањем, властитим закључивањем и критичким односом према стварности у којој се живи“ (Р. К. 2011:14). Један од начина пружања подршке деци и породицама из осетљивих група јесте стварање услова за што раније укључивање у предшколске програме деце из осетљивих група, уз интензивну сарадњу са родитељима, односно старатељима. Настојањем да се ово

питање реши, сходно историјским условima у којима се развијала предшколска делатност, али и њеном актуелном праксом и ресорном припадношћу, те законским решењима у којима су дефинисани основни циљеви васпитања и образовања (Zakon o osnovama..., 2017) даје се допринос ostvarivaњу стратешких циљeva Републике Србије који воде ка одрживом развоју.

Закључак

Предшколски (рани) узраст има кључну улогу у развоју човека. Предшколска установа је, са педагошко-психолошког, социоздравственог, биолошког и културолошког аспекта, место живљења и одрастања деце предшколског узраста. У оквиру својих делатности предшколска установа ostvarује сложене циљeve, принципе и функције предшколског васпитања и образовања дефинисане законским и подзаконским документима Републике Србије.

Литература

- Dryden, G. i J. Vos, J. (2004). *Revolucija u učenju: kako promeniti način na koji svet uči*. Beograd: Timgraf
- Kamenov, E. (1997). *Metodika: metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina -1 deo*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Beograd: Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Republike Srbije.
- Kamenov, E. (2002). *Predškolska pedagogija: knjiga prva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klemenović, J. (2009). *Šavremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine
- Manojlović, A. i Mladenović, U. (2001). *Psihologija predškolskog deteta*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
- Markov Čikić, I. (2012). *Deca i medijski sadržaji novih tehnologija*. Preuzeto 28.februara, 2015., sa Internet stranice http://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=0CBsQFjAAOAO&url=http%3A%2F%2Fwww.filfak.ni.ac.rs%2Fizdavastvo%2Findex.php%3Foption%3Dcom_k2%26view%3Ditem%26task%3Ddownload%26id%3D536_82bd0b9c4ee6aacc66792a1c6c864aed%26Itemid%3D151&ei=Zn_xVK_2FeXmywO11IkoDA&usg=AFQjCNEyvt97RXbQn8LmqEpuCQg3N11NA&bvm=bv.87269000,d.bGQ
- Pašalić Kreso, A. (2011). *Nauka za predškolski odgoj, predškolski odgoj za nauku*. Preuzeto 7.februara, 2015., sa Internet stranice <http://www.erisee.org/downloads/2013/2/bh/Report%20on%20quality%20of%20pre-school%20education%20in%20B&H%202011%20BH.pdf>

Vandekerckhove i sar. (2013). *Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). *Službeni glasnik RS*, broj 72/09.

Živković, D. (2015). *Specijalizovani programi u kurikulumu predškolskog vaspitanja i obrazovanja i njihov značaj za razvoj dece predškolskog uzrasta*. Neobjavljen master rad. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

Daliborka Živković
Slobodanka Miladinović

THE CONTRIBUTION OF PRESCHOOL TO ACHIEVING GOALS OF UPBRINGING AND EDUCATION

Summary: The Law on the Foundations of the Education System (2017) defines the basic goals of education and upbringing. In this study, the authors point to the contribution of the system of preschool education and upbringing, providing welfare and supporting the overall development of the child, the full intellectual, emotional, social and physical development of each child, in accordance with his age, development needs and interests, and the development of positive human values. It also emphasizes its role in increasing the efficiency of the use of all education resources and reducing the abandonment of the educational system, highlighting the importance of increasing the success of education and upbringing and improving the educational level of the population of the Republic of Serbia as a knowledge-based state.

Key words: law (2017), preschool education and upbringing, importance, improvement of system efficiency.

ПРИМЕНА ХОЛИСТИЧКОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ

Резиме: Почетак 21. века донео је многе промене, што у уобичајеном начину живота што у одређеним друштвеним системима. Ни предшколски а ни школски систем није избегао те промене. Школство се почело мењати на свим нивоима, почев од самог система школства, преко организације наставног плана и програма па до све веће примене холистичког приступа. Холистички приступ је целовит приступ како у вртићима тако и у школама, подједнако заступљен и важан. Овај приступ се односи на начин рада са ученицима, и његова суштина се заснива у односу који учитељ има са ученицима, у атмосфери која се јавља у одељењу, а та атмосфера подразумева обострану сарадњу, поштовање и саосећање. Када се у настави примењује тзв. парцијални холизам тада учитељи примењују у свом раду иновативне методе рада, савремене наставне системе и системе учења, свакодневно преиспитују и унапређују свој рад. Овај приступ омогућава ученицима да развијају конвергентно, дивергентно и логичко размишљање, што повлачи чињеницу да ће на тај начин ученици имати трајније знање и знање које могу примењивати у различитим животним ситуацијама, из тог разлога мишљења смо да је потребно овом приступу посветити образовну и научну пажњу.

Кључне речи: холистички приступ, настава, школство, учитељи и ученици.

Увод

Почетак 21. века доноси многе промене у уобичајеном начину живота али и у многим друштвеним, социјалним и културолошким системима. Васпитно-образовни и образовно-васпитни систем такође није избегао те промене. Школство се почело мењати на свим нивоима, почев од самог система школства, преко организације наставног плана и програма, па све до саме реализације наставе и позиције учитеља и ученика у њој. До ових промена је дошло како би се на часовима што мање примењивала традиционална настава, која се карактерише тиме да учитељ примењује најчешће фронтални облик рада и монолошку

методу, а ученик слуша и већину садржаја памти напамет. Из тог разлога долази до све веће примене савремених наставних система, метода рада, али и холистичког приступа у настави. Савремена настава подржана холистичким приступом омогућила је многе промене, а све у циљу побољшања и унапређивања наставе јер како наводе Вркић-Димић и Видић (2015, 111): „Због расцјепканости знаности и затварања у поједина специфична подручја, поља, гране, дисциплине (што се израно одражава на предмете који се поучавају у школама) из вида нам се губи основни смисао учења. Њега можемо дохватити једино ако на свијет гледамо холистички“.

Умерена примена холизма као могуће решење превазилажења традиционалне наставе

Један од најпознатијих савремених теоретичара Рон Милер холистичко (целовито) образовање дефинисао је као: „Холистичко образовање је филозофија образовања заснована на идеји да свака особа проналази идентитет, смисао и циљ свог живота кроз везу са заједницом, природом и људским вредностима као што су саосећање и мир“ (Милер, 1997,149). Ова Милерова дефиниција односи се на холистички начин учења и из позиције ученика она подразумева да је потребно ученику омогућити да учи на различите начине, тако што ће учити онај садржај који је у складу са његовим интересовањима, тако што ће повезивати оно што учи са ситуацијама у свакодневном животу, ван школе а све то ће му омогућити да се осећа спокојно, способно и мотивисано за даље учење и живот и рад уопште.

Како наводи Михајловић (2014), постоје три врсте холизма, *потпуни, парцијални и негација холизма*. Михајловић, (2014, 41) наводи да је: „апсолутни, потпуни холизам деструктиван за развој друштва“, из разлога јер га искључује сама природа човека, употребом потпуног холизма искључује се такмичење, оцењивање, градација у њему су сви равноправни и сви све знају, што је нереално у свакодневном начину живота, да би ученици али и људи стекли своје компетенције неопходно је да нас обучавају и уче они који више знају и који су компетентнији од нас, а ту искључујемо тзв. потпуни холизам и нагласак стављамо на парцијални, односно умерени холизам.

Михајловић, (2014, 42) предлаже „социјалано одговорно друштво, уз које иде делимична, парцијална примена холизма“, где је дозвољено такмичење, где најбољи у својој области воде друге до успеха, на тај начин постиже се баланс, напредак и хуманизација друштва. Управо је парцијални односно умерени холизам идеалан за квалитетно васпитање и образовање деце у васпитно-образовним и образовно-васпитним установама.

Улога учитеља у холистичком приступу

Једна од најважнијих улога у васпитно образовном процесу свакако је улога учитеља. Од учитеља као носиоца образовно-васпитног рада у школској установи очекује се да примењује иновативни, креативни и инвентивни приступ који подразумева стварање могућности и ситуација које обезбеђују развој свих потенцијала детета, из тог разлога битно је да учитељ примењује холистички приступ, јер ће му он омогућити да на адекватан начин најпре развија своје компетенције како би могао и омогућио ученицима да и они своје ученичке компетенције развијају.

Препознаћемо да учитељ примењује холистички приступ уколико је рефлексивни практичар, јер да би развијао своје компетенције он мора да се константно преиспитује и да врши елаборацију и евалуацију свог знања и својих постигнућа, да преиспитује способности, уверења, вештине, умења и навике, да примењује савремене наставне системе и системе учења у којима ће омогућавати експериментисање, решавање проблема, откривање, повезивање, комбиновање, мапирање и примену игре у процесу учења а све то доводи до развијања логичког, креативног и стваралачког мишљења код ученика. Омогућава примену интегрисаног приступа и интегративне теме у настави. Применом холистичког приступа учитељ води и усмерава ученике више него што их контролише, моделује своје понашање на тај начин да се понаша према ученицима онако како би желео да се и они према њему понашају, са поштовањем, саосећањем и разумевањем. Омогућава ученицима да сарађују и на тај начин стичу знања. Такође, веома је битно да примењује инклузивно образовање у процесу наставе јер како наводи Маџура (2015, 28) „Укључивањем све деце у редовне школе/вртиће остварује се једнако право на образовање сваког детета- без обзира на способности, здравствено стање, етичку припадност, или било коју другу личну карактеристику“, а учитељ који примењује холистички приступ у настави настојаће да свим својим ученицима омогући да неопходна знања и усвоје иако на жалост нека истраживања (Извештај европског центра за права Рома, 2014: 7) показују да чак у 50% случајева учитељи игноришу ромског ученика који као и свако друго дете има право на образовање.

Улога ученика у холистичком приступу

Ученик у образовно-васпитном процесу од примене холистичког приступа има много користи. Захваљујући холистичком приступу ученик има *аутентично учење*, учи оно што је у складу са његовом интересовањима, али и оно што је предвиђено наставним планом и програмом али за шта ученик и није заинтересован, на интересантнији и другачији начин како би ученик био мотивисан да

научи оно што се од њега очекује да зна у одређеном узрасту. На пример, неки ученик воли и интересује га граматика и правопис он ће учити то са задовољством и великом мотивацијом, иако га не интересује нпр. природа и друштво, он свакако мора научити правила понашања у саобраћају како би се безбедно кретао улицом, применом холистичког приступа то ће научити лакше, интересантније и квалитетније. Учиће кроз *игру* која им омогућава, како наводи Копас-Вукашиновић (2006, 175) да „у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Тиме се дечија латентна искуства систематизују и прерастају у сређено знање“.

Холистички приступ такође ученику омогућава *саморегулисано учење* (Мирков, 2014), у којем он организује своје време, планира када ће учити, како и шта ће учити, проширује и продубљује своје знање, примењује праћење и евалуацију, односно води евиденцију о свом напредовању. Такође холистички приступ, ученицима омогућава и *кооперативно учење*, где они уче у паровима или групама, тада се примењује поређење јер се групе ученика формирају тако да има и ученика са високим, али и ученика са ниским школским постигнућима, кооперативним учењем ученици развијају сараднички однос, патриотизам и хуманизам. Организују се разноврсне спортске игре које ученике додатно мотивишу јер доводе до такмичења. *Мапирање* је један од неизоставних процеса у холистичком приступу, јер како наводе Стоица, Морару и Мирор (2011) ученик у процесу мапирања развија логичко, креативно и стваралачко мишљење, а један од основних задатака холистичког приступа у настави јесте управо и то да се ученик на што компетентнији и адекватнији начин развија што физички то и умно. И као најзначајнија корист од примене холистичког приступа за ученике је та што омогућава да ученици разумеју научено, и примењују и у другим ситуацијама.

Недостаци примене холистичког приступа у настави

Мишљења смо, да је неопходно нагласити да постоје извесни недостаци у примени холистичког приступа у настави, како наводи Михајловић, (2014, 41) „потпуна примена холистичког приступа едукацији је идеализам нереалних „едукатора“, релативизација образовања и растакање друштва“. Што повлачи чињеницу да уколико образовно-васпитни кадар није обучен да на адекватан начин примењује одређене иновације и/или уколико о њима има одређене предрасуде, или нема неку од главних улога учитеља као што је одговорност, тачност, систематичност, љубав према професији, такмичарски дух онда неће бити ни адекватног учења ни поучавања које омогућава холистички приступ.

Закључак

На основу свега до сада реченог, долазимо до закључка да када се у настави примењује холистички приступ тада учитељи примењују у свом раду иновативне методе рада, савремене наставне системе и системе учења, свакодневно преиспитују и унапређују свој рад, подједнако пружају квалитетно образовање свим ученицима без обзира на њихове различитости. Холистички приступ омогућава ученицима да развијају конвергентно, дивергентно и логичко размишљање, што повлачи чињеницу да ће на тај начин ученици имати трајније знање и знање које могу примењивати у различитим животним ситуацијама, а начин на који ће стицати то знање им је занимљив и омогућава им стварање нових идеја, које могу бити везане за неке постојеће идеје или пак могу бити потпуно нове идеје. Из тог разлога мишљења смо да је потребно овом приступу посветити образовну и научну пажњу.

Литература

- Вркић-Димић, Ј. и Видић, С. (2015). Корелација и тимски рад у настави-холистички приступ учењу и поучавању, *Acta Iadertina*, 12/2, 93-114.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006). Улога игре у развоју дече предшколског и млађег школског узраста. *Институт за педагошка истраживања*, година 38, бр. 1, (174-189).
- Мацура, С. (2015). *Инклузивно образовање - квалитетно образовање за све*, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина.
- Miller, R. (1997). *What Are Schools For? Holistic Education in American Culture*, Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Мирков, С. (2014). Улога саморегулације у различитим приступима учењу. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 46, бр. 2 (251-276).
- Михајловић, Љ., Михајловић, М., Михајловић, Н. (2014). Холистички приступ васпитно-образовном процесу-контрадикторност са општом поставком живота, *Синтеза*, бр. 6 (37-47).
- Михајловић, Љ., Михајловић, М., Михајловић, Н. (2014). Холистички приступ едукацији, *X Симпозијум са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“*.
- Stoica, I., Morarui, S. & C. Mironi (2011). Concept Maps, a Must for the Modern Teaching-Learning Process, *Romanian Reports in Physics*, Vol. 63, No. 2 (567-576).
- Извештај европског центра за права рома. (2014). *Презаступљеност ромске дече у „специјалним школама“ у Србији*.
<http://www.lovesensa.rs/print/clanci/psihologija/holisticko-obrazovanje-za-21-vek>
14.3.2018.

Milica Birtašević
Ana Jančić

USE OF HOLISTIC APPROACH IN SCHOOLING

Summary: The beginning of 21st century has brought a lot of changes, as in ordinary life as to certain social systems. Neither preschool nor school system did not avoid those changes. Schooling started to change in all levels, starting with the system itself, crossing over to organisation of curriculum and has led to increase use of holistic approach. Holistic approach is integral approach used as such in kindergarten as in academy, equally present and important. This approach applies on way of work with students, and its essence is based on the relation which teacher has with students, in atmosphere that comes to life in class, and that atmosphere means mutual co-operation, respect and compassion. When there is application of partial holistic in teaching then the teacher applies in his work inventive methods of work, contemporary teaching system and systems of learning, everyday questioning and upgrading his way of work. This approach allows students to develop convergent, divergent and logical thinking, which brings the fact that in that manner student will develop long-term knowledge and the knowledge that they can apply in various life situations, from that reason we have opinion that this approach needs dedication of educational and science attention.

Key words: holistic approach, teaching, schooling, teachers and students.

ЗНАЧАЈ И УЛОГА ВАСПИТАЧА У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ И ПОДСТИЦАЊУ ДАРОВИТОСТИ КОД ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ

Резиме: Даровита деца која у себи имају изузетне потенцијале и од којих се, с правом, очекује, да у будућности предводе друштвену и интелектуалну елиту у разним областима људске делатности (наука, култура, уметност, спорт, политика...), налазе се свуда око нас. Потребно их је само на време идентификовати и правилно усмеравати. Међутим, већина васпитно-образовних установа, не само код нас, већ и у окружењу суочен је са проблемима који се односе на идентификацију и подстицање даровитости. Идентификација значи одлучивање о даљој судбини развоја даровитости, а будући да предшколски период представља основу за каснији, свеукупан развој личности, намера нам је, да, у раду, посебну пажњу усмеримо на значај и улогу васпитача у идентификацији и подстицању даровитости код деце у предшколском периоду.

Кључне речи: даровитост, васпитачи, идентификација, предшколски период.

Увод

Суштина рада са даровитом децом у предшколским установама односи се на захтев да се та деца кад су у друштву вршњака, напосто морају прилагодити чињеници да су по способностима прилично другачија од остале деце. Међутим, с обзиром на то да је у предшколском периоду много битније да су она иста или слични другима, а не различита од других, даровита деца се, унапред, стављају пред тежак пут. Даровити осећају унутрашњи сукоб између потребе да припадају друштву вршњака и да се разликују од њих. Због тога се често праве да их вршњаци не занимају, те се радије играју са старијима од себе. С друге стране, вршњаци их често и не желе у свом друштву јер не знају како да се са њима играју. П. Стојаковић (2003. 58) истиче да истраживања и практично искуство у раду с даровитом децом показују да они имају различите тешкоће у подручју социјалних

односа: усамљеност, недостатак -губитак пријатеља, често неслагање с поступцима друге деце у групи вршњака, чешће их обележава омиљеност него пријатељство итд. Из тог разлога, Р. Грандић и М. Летић (2008. 169), као важне задатке у реализацији васпитно-образовних активности у предшколским установа наводе управо оне који се односи се на:

- потребу промовисања и афирмисања значаја, препознавања и неговања знања, вештина и навика код даровите деце,
- афирмацију рада предшколске установе и утврђивање и публиковање њене улоге у раду са даровитом децом,
- подизање компетентост васпитача за препознавањ даровите деце и рад са талентима,
- подизање нивоа свести родитеља и њихово укључивање у рад са даровитим дететом и
- очување и неговање дечијег самопоштовања, тако што му се пружа прилика да активно учествује и презентује своје стваралаштво,

Терминолошко и појмовно одређивање даровитости и неки карактеристични проблеми у овом домену

Од када постоје, васпитно-образовне институције се суочавају са даровитом децом, коју одликује критичка мисао, креативност, убрзано учење, епистемолошка радозналост, способност моралног изражавања, изузетна меморија, упорност и емоционалност. Они се значајно разликују од својих вршњака, али су и разлике међу њима самима такође, изузетно значајне (Ђорђевић, 1995, 92).

Проучавање и анализа радова који се са теоријског и емпиријског аспекта ближе баве проблемом даровитости код деце, доводи до једног уопштеног закључка, да је термин „даровито дете“ постао синоним за дете са високим коефицијентом интелигенције. Бавећи се дубље овим проблемом, а у настојању да што прецизније дефинишу појам даровито дете, Р. С. Круљ и З. Арсић (2008б. 48), констатују да такав приступ није примерен, јер доводи до тога да се даровитим дететом сматра натпросечно интелигентно дете, без упуштања у истраживање специфичних особина које ту даровитост обликују. Овакав однос према овом проблему отвара, даље, проблем критеријума за одређивање даровитости, тј. поставља се питање коју ћемо децу сматрати даровитом. У решавању овог проблема, неки аутори су (према: Чандрлић, 1988. 11), као критеријум за одређивање даровитости поставили коефицијент интелигенције од 140, 130, 125. Међутим, и за овакав приступ можемо рећи да је непримерен и једностран, јер веома је илузорно говорити о томе да је дете са коефицијентом интелигенције од 140, 130, или 125 даровито, док

оно са коефицијентом од 139, 129 или 124 није (Арсић, Вучинић, 2013, 27).

Одређивање даровитости је веома сложено и комплексно питање и овај проблем треба решавати у складу са значајем који оно има. Уважавајући овај захтев, у *Педагошкој енциклопедији* (1989, 92), под даровитом децом се, најпре, подразумевају деца са високом интелектуалном способношћу, затим деца чији су резултати трајно високи у многим областима, потом се акценат ставља на креативне процесе, да би се са развојем психологије личности, акценат ставио на јединствен склоп црта личности као дистинктивну карактеристику даровитости. Под даровитом децом се, такође, сматрају и она деца која имају развијене специјалне способности као што су музичке, ликовне, драмске, спортске и сл (Исто). С. Максић (1998, 17), наглашава да овај појам треба што прецизније одредити и сматра да је даровитост својство личности, тј. специфичан склоп карактеристика међу којима су најважније интелектуалне способности, креативност, појам о себи и извесне особине личности, мотивисаност и посвећеност одређеној области људске делатности, односно активност чији је крајњи продукт изузетно еминентно постигнуће, али и као производ који је значајан за свог ствараоца и његово окружење. Даровитост је многострана, разноврсна и повезана је са целокупном личношћу детета. Може се јавити у различитим нивоима, а под дејством стимулативних фактора могућ је њен континуирани развој.

Имајући у виду претходно наведене констатације, Р. С. Круљ и З. Арсић (2008, 299) закључују, да даровитост чине изузетна општа интелигенција, високо развијене опште и специјалне способности, складна комбинација интелектуалних црта, висок ниво посвећености задатку, висока мотивација и висок ниво креативности. Даровито дете је оно које хоће и може више. Оно које, у односу према својим вршњацима, много тога чини пре, више, боље и другачије, и у томе што чини, има доследно боља и виша постигнућа. Дакле, даровито дете је оно које се одликује натпросечним нивоом способности у било ком домену (уметности, језику, математици, друштвеном или физичком домену...), чиме спада у категорију коју чини само десет процената његових вршњака.

Потреба и значај ране идентификације даровитости

Велики број васпитно-образовних установа, па самим тим и предшколских, у суочен је са проблемом идентификације даровите деце. У складу са тим, једно од основних питања које се намеће свима онима који учествују у организацији и реализацији васпитно-образовног процеса гласи: када треба започети са активностима које

се односе на препознавање даровите и деце, а да то не буде прерано или прекасно? Покушавајући да што прецизније одговори на постављено питање, С. Надић (2000. 8), стоји на становишту да са идентификацијом даровите и креативне деце, треба започети још у периоду предшколског детињства.

Идентификовање даровитих је дуготрајан процес који не би требао да се заснива на само једном показатељу - тесту знања, чији су резултати у васпитно-образовним институцијама, нажалост, пресудни за процену даровитости. Поред њих, користе се и разни тестови за мерење количника интелигенције, тестови креативности, чек-листе за процену даровитости. Ниједан од ових инструмената не може прецизно дати одговор на то да ли је неко дете даровито или не и зато је, уз њихову примену, неопходно и свакодневно посматрање и праћење деце. Због различитих подручја у којима се деца могу идентификовати као даровита, користе се многобројни извори информација, односно, користе се различити критеријуми за откривање и идентификацију даровите деце, у зависности од схватања и дефинисања даровитости (Чудина, Обрадовић, 1990. 29). Идентификовати дете на основу појединачних инструмената или кратког и непотпуног посматрања као „надарено“ или „ненадарено“ значи вештачки, унапред, одредити његову судбину. Лоша прогноза на почетку дечјег развоја значајно утиче на достигнућа детета у будућности. Да би се превазишле овакве грешке приликом идентификације даровите деце, потребна је свеобухватна евалуација различитих аспеката њиховог понашања, способности и особина личности, која може да укључује следеће:

- детаљно праћење и мерење времена које дете проведе у различитим активностима,
- анализу дечјег понашања у активностима за које се она самостално опредељују,
- укључивање директора, педагога и осталих квалификованих, стручних лица у идентификацију даровите деце,
- коришћење различитих верзија методе посматрања деце (у лабораторијским условима, у ваннаставним активностима, у породици, на одморима између активности),
- вештачење производа креативности деце (цртежи, литерарне вежбе, поезија, разни технички модели),
- праћење промена расположења приликом такмичења, фестивала, приредби (Вујовић и сар. 1992, 153).

Међутим, чак ни овакав приступ, не гарантује да се грешке неће јављати у погледу тога које је дете даровито или обрнуто, да се дете које није даровито сврста у групу даворите деце, што је у сваком

случају мања грешка. Поступак идентификације даровите деце има две фазе:

- откривање даровитих и
- утврђивање врсте даровитости.

И. Корен (1989. 22), наводи разлику између откривања даровитих и утврђивања врсте даровитости. Појмовно, открити значи само индицирати даровито дете, а идентификовати значи утврдити његов идентитет, тј. утврдити скуп особина које поседује, врсту и степен његове даровитости. У процесу откривања више учествују васпитачи и учитељи, а у процес идентификације се укључују и педагози, психолози и други чланови стручног тима у васпитно-образовним институцијама.

Улога васпитача у идентификацији и подстицању даровитости код деце

С обзиром на то да је план и програм васпитно-образовног рада у предшколским установама прилагођен раду са просечном децом, основни проблем је како га прилагодити захтевима и потребама даровитих. Предшколска установа као васпитно-образовна институција заузима значајно место у животу сваког детета, самим тим што оно у њој проводи велики део времена и што је васпитна група његово прво социјално окружење у коме треба да развије све своје потенцијале. Зато треба водити рачуна да време које даровито дете проводи у предшколској установи не буде узалуд потрошено. Даровита деца поседују широк темељ општих знања, њихов речник је квантитативно и квалитативно богатији од речника њихових вршњака, они брже уче и памте и због тога захтевају сасвим другачији приступ. Њима никако треба „сервирати“ познате садржаје, нити садржаје који су сувише лаки јер ће то изазвати досаду и одбојност према свему што треба да се реализује. Даровита деца захтевају искључиво индивидуални приступ и то у свим фазама реализације васпитно-образовних активности, почев од планирања па до евалуације" (Надић, 2000, 12).

Најпозданији метод идентификације даровитих представља посматрање деце, праћење њиховог понашања у различитим активностима и играма, а затим подстицање у различитим областима. Васпитачи могу препознати даровитост код детета, уколико:

- брзо учи и добро памти,
- показује необичну интелектуалну радозналост,
- делује независно,
- зна да пренесе идеју, чак и невербално,
- показује способност иницијативе (Ђорђевић, 1979. 59).

Међутим, приликом идентификације даровитости код деце у предшколским установама, може доћи и до одређених проблема, а најчешћи су:

- неки васпитачи идентификују као даровиту само ону децу која постижу пуно, редовно решавају постављене задатке и раде оно што се од њих очекује,

- веома често сами вршњаци имају бољу слику о томе ко су даровита деца у њиховом окружењу,

- у васпитним установама често влада мишљење да ће даровита деца успети сама и да посебни програми нису потребни, па даровитој деци тада у предшколској установи није занимљиво и тамо се не осећају испуњено и задовољно,

- поједини васпитачи пак очекују да дете буде даровито у свему, или да се понаша као одрастао човек (Надић, 2000, 13).

Поред проблема у идентификацији са којима се васпитачи сусрећу, постоје и проблеми у подстицању дечје даровитости у предшколским установама, а најкарактеристичнији су:

- Иако су јако доследна и одлучна, неретко се дешава да даровита деца нису заинтересована да следе циљеве (То се нарочито дешава у случајевима када немају довољно подстицаја, или ако обављају задатке који не захтевају одређене напоре већ захтевају активности које се више пута понављају. Зато их треба усмеравати да сваки преузети задатак доврше, јер управо због интересовања за многе ствари или идеје дешава се да много тога започну али не заврше.

- Приликом рада на задацима који их мање интересују, које сматрају исувише лаким и незанимљивим надарена деца могу да подбаци, да западну у досаду и да ометају другу децу, а дешава се и да такве задатке завршавају брзо али погрешно.

- Даровита деца су сувише самокритична, теже да извршавају задатке до перфекције, па исто очекују и од других, а због критичности према себи и другима имају мало пријатеља, не функционишу добро у групном раду, не пристају на компромисе, воле да „шефују“ (Надић, 200. 14).

Због свега наведеног васпитно-образовни рад са даровитим дететом за васпитаче представља велики изазов и континуирани процес који захтева пуно љубави, труда, пажње, подршке, разумевања и поштовања његове јединствености, а као последица таквог односа формираће се зрела, задовољна, здрава и самостална личност.

Имајући у виду могуће грешке и потешкоће на које даровито дете може да наиђе у организацији у реализацији васпитно-

образовних активности у предшколској установи, посебну пажњу треба обратити на процес уклапања надареног детета у вршњачку групу. Из тог разлога васпитачи морају смислити начин да изађу у сусрет детету, да одрже његово интересовање за боравак у предшколској установи, да негују и развијају његове способности и таленат. При томе, мора се водити рачуна и о томе да се дете додатно не изолује из његове вршњачке групе обезбеђивањем адекватног програма у виду додатних, активности, кампова итд. Дакле, даровитој деци треба обезбедити оно што најбоље одговара њиховом степену развоја, специфичним потребама и интересима, потенцијалима и способностима.

Пошто се рад са децом у предшколским установама одвија у васпитној групи, васпитачи имају веома деликатну улогу да децу поделе на даровите и талентоване, на боље и просечне. При томе, мора се водити рачуна да се развијају све способности деце: подстицајне способности (сензитивитет, креативно мишљење и емоције) и омогућавајуће способности (тачно запажање, визуелно памћење, машта и техничка вештина). Развој способности деце зависи од активности које васпитач реализује са децом. Активности морају бити адекватне и да имају ритам смењивања појединих фаза. Дете на стварима и појавама често уочава оно што је одраслима често недоступно, јер им је промакло због унапред изграђених знања и ставова. Дете се концентрише на спољашњи изглед, не поседује унапред изграђене шеме, те зато лако проналази оригинална решења у ликовном изражавању. Окренуто је најпре процесу ликовног изражавања, а не продукту и свој израз према свету исказује неконвенционално. Изражавање је искрено, засновано на унутрашњим потребама и нема циља ван самог процеса цртања или сликања. Ипак, дивљење и похвале које даровито дете добија од одраслих, наводе га да оно постаје самосвесно и врло често такмичарски расположено.

Неодвојиви део процеса неговања и подстицања даровитости од стране васпитача код деце предшколског узраста јесте и организовање радионица унутар васпитне групе у којима учествују и стварају сва деца из групе. Задачи који се постављају, реализују се у малим групама и то према могућностима деце која чине групу. Неретко се групе мешају и структура им је разнолика, јер надарена деца дају идеје осталој деци за нека креативна решења. Имитирањем, деца често временом долазе до нових идеја и деси се да „копија“ постаје боља од самог оригинала. С времена на време је допуштено да се међусобно деца испомажу, али се инсистира да се нагласи када се рад излаже на изложби и тада се рад потписује са

именима самих стваралаца. На тај начин се негује другарство, саосећање да се помогне, али и недопустивост присвајања туђег талента, што је посебно важно.

Закључак

Опште је познато да даровито дете још у предшколском периоду показује изузетне способности које га издвајају од остале деце. Зато у предшколским установама треба радити на стварању услова који ће бити у функцији оптималног развоја и усавршавања даровитих, а један од најважнијих је њихова идентификација. Даровиту децу није увек лако препознати због тога што своје способности нека деца због разних разлога не желе показати, али за подстакнуту даровитост и развој никад није касно. Једнако битно као идентификација и подстицање даровитости код деце предшколског узраста, јесте и пружање услова и материјала деци за рад, помоћ ако им нешто није јасно, труд да ће се увек бити у кораку са њиховим светом и тако пратити њихов напредак. Како би се овакви рано уочени знаци потенцирали, потребно много напора. Са таквим дететом треба много причати, одговарати на његова питања, читати му и играти игре. Такође, треба са њим цртати, бојити, слагати, радити представе, радионице и ићи на излете. Осим тога, са даровитим дететом се може о животињском и биљном свету или га питати да прича о протеклом дану. Није лоше ни дати му да се брине о кућном љубимцу, јер на тај начин учи о одговорности и стиче осећај обавезе. Другим речима, васпитачи даровитом детету треба да пруже што више свакодневног широког искуства како би употребило своје способности и на тај начин их даље вежбало и развијало.

Литература

- Арсиф, З. М., Вучинић, Д. С. (2013). Индивидуализована настава у функцији подстицања развоја даровитости и креативности код ученика, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, (43-2). Косовска Митровица. Филозофски факултет .
- Вујовић, М. и сар. (1992). *Даровити ученици*: Београд: Нова просвета.
- Грандић, Р., Летић, М. (2008). Даровитост -дар или казна, у Г. Гојков (ур), *Практични аспекти савремених схватања даровитости* (стр. 104-116). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Павлов“.
- Ђорђевић, Б. (1979). *Индивидуализација васпитања даровитих*. Београд: Просвета.
- Ђорђевић, Б. (1995). *Даровити ученици и (не)успех*. Београд: Заједница учитељских факултета Србије.

- Круљ, С. Р., Арсић, З. (2008а). Додатна настава у функцији подстицања даровитости код ученика, у: Г. Гојков (ур.), *Практични аспекти савремених схватања даровитости*, (стр. 297-308). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Павлов“.
- Круљ, С. Р., Арсић, З. (2008б). Основне претпоставке и услови за развој даровитости и креативности у породици, у: Г. Гојков (ур.), *Породица као фактор подстицања даровитости* (стр. 345-353). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Павлов“.
- Корен, И. (1989). *Како препознати и идентифицирати надареног ученика*. Загреб: Школске новине.
- Максић, С. (1998). *Даровито дете у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Надић, С. (2000). Друштвене и научне претпоставке рада са даровитима, *Учитељ*, бр. 69. Београд: Савез учитеља Републике Србије.
- Педагошка енциклопедија*, (1989). (Шимлеша, П., Поткоњак, Н. Ур.). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојаковић, П. (2003). *Даровитост и креативност*. С. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.
- Чандрлић, Ј. (1988). *Креативни ученици и наставни процес*. Ријека: Издавачки центар.
- Чудина-Обрадовић, М. (1990). *Надареност: разумевање, препознавање, развијање*. Загреб: Школска књига.

Zvezdan Arsić
Tatjana Radojević

IMPORTANCE AND ROLE OF EDUCATORS IN IDENTIFICATION AND INCENTIVES GIFTEDNESS IN CHILDREN IN THE PRE-SCHOOL AGE

Summary: Gifted children who have extraordinary potentials in themselves and who are rightly expected to lead the social and intellectual elite in the future in various fields of human activity (science, culture, art, sports, politics ...) Everywhere around us. They need to be identified only and properly directed. However, most educational institutions, not only in our country, but also in the environment, are faced with problems related to the identification and promotion of gifts. Identification means deciding on the further fate of the development of giftedness, and since the pre-school period is the basis for later, the overall development of the personality, we intend, in our work, to pay special attention to the importance and role of educators in identifying and encouraging gifts in children in pre-school .

Key words: Giftedness, educators, identification, preschool period.

Тамара Добрић, Татјана Компировић

Марија Кузмановић

Филозофски факултет

Косовска Митровица

УДК 159.922.7:373.23

АДАПТАЦИЈА ДЕЦЕ НА ПРЕДШКОЛСКУ УСТАНОВУ

Резиме: Полазак у вртић и одвајање од породице представља велики изазов за мало дете. Често је ово одвајање од родитеља трауматична ситуација колико за дете, толико и за родитеље, јер је испуњено страхом од одвајања и напорима да се дете прилагоди новонасталој ситуацији. Јасно је да велику пажњу треба посветити проблему који се односи на адаптацију дече у предшколској установи и континуираном проналажењу нових могућности и поступака који тај процес олакшавају. Процес адаптације је индивидуалан и условљен бројним чиниоцима (наслеђем, искуством детета, утицајем средине, физичким стањем организма). Реакције у процесу адаптације нису истоветне код сваког детета и разликују се како по квалитету, тако и по трајању. Одлучујућу улогу у томе имају темперамент и развојни ниво детета, као и жеље и очекивања оца и мајке. Да би се деца адаптирала на услове и обавезе у предшколској установи потребно је усаглашавање читавог спектра активности, које се односе на организацију рада у предшколској установи, улогу и обавезе родитеља, као и сарадњу предшколске установе и породице која представља кључ успешне адаптације.

Кључне речи: адаптација, дете, родитељ, одвајање од родитеља, сарадња.

Увод

Полазак детета у предшколску установу представља велику прекретницу у животу сваког детета и његових родитеља. Прилагођавање детета раног узраста је изузетно тешко. Дете се емоционално везује највише за мајку, најчешће до треће године живота. Грешка се приписује родитељима, углавном, мајци. Услед тога, процес сепарације је изузетно лош, јер дете није у могућности да успостави интеракцију са осталим члановима друштвене средине. Одвајање од родитеља дете доживљава трауматично, плачом, викањем или нервозно-психолошким реакцијама.

Зато је неопходно упознати облике адаптације, начине као и средства како и на који начин можемо помоћи детету да се лакше адаптира у новој средини.

Адаптација подразумева социјално прилагођавање појединца новим условима друштвене средине. Ова адаптација обухвата прихватање вредности и циљева карактеристичних за одређену групу, као и на међусобне односе чланова групе (Каменов, 2002:274). Прва адаптација деце узраста од 3 године јесте адаптација на вртић, односно на предшколску установу. То је први излазак детета из породице и прво одвајање од родитеља, односно мајке на дужи период. То је истовремено и први сусрет са већим бројем непознатих особа, како деце тако и одраслих. Често је ово одвајање од родитеља трауматична ситуација колико за дете толико и за родитеље, јер је испуњено страхом од одвајања и напорима да се прилагоди новонасталој ситуацији.

Полазак детета у вртић представља развојну фазу која доноси нове задатке родитељима и породици, тражећи модификацију улога и адаптацију на нове релације. Већи теоријски и практични нагласак јесте свакако на адаптацији детета при поласку у вртић. Процес адаптације биће повезан са факторима који би се могли груписати у факторе везане за карактеристике родитеља, односно породице, карактеристике установе, квалитет релације родитељ - дете и васпитач – дете (Дамјановић, Михаић, Јестровић, 2014:453). Јасно је да велику пажњу треба посветити проблему који се односи на адаптацију деце у предшколској установи и континуираном проналажењу нових могућности и поступка који тај процес олакшавају.

Припрема деце у процесу адаптације подразумева њихово претходно упознавање са јаслицама/ вртићем, дружење са вршњацима, стварање реалне представе о јаслицама/ вртићу кроз игре, приче и разговоре о животу у њима, као и усклађивање ритма живота у породици и јаслицама/ вртићу (Кукић, 2010:32).

Фактори и реакције на адаптацију

Процес адаптације је индивидуалан и условљен бројним чиниоцима. На првом месту се стављају наследни и конституционални фактори. Дете по својој конституцији може бити личност коју карактеришу успорене реакције и покрети, теже успостављање контакта са децом и одраслима и снажне емоције што отежава процес прилагођавања.

На адаптацију неоспорно утиче врста темперамента детета. Деца коју карактерише живахан темперамент, лако успостављају комуникацију и познанства са другима и лакше се уклапају у промењене услове живота.

Колерицима и флегматицима је тешко да се адаптирају на вртић, а још теже умерено убрзаним и умерено успореним сангвиницима. Колерици, посебно дечасти, тешко подносе недостатак активности и кретање у вртићу, где принципијелни васпитачи дају безбројне примедбе. Најтеже је успореној деци: њих вечито терају, пожурују, грде, јер не стижу за одраслима да се обуку, једу или спавају (Ветро, 2010:86). Најбитније је да родитељи схвате да деца нису ни за шта крива. Могло би се рећи да су родитељи „генетски“ криви што им је такав темперамент. Оно што родитељи могу учинити како би помогли свом детету је да му омогуће да из себе избаци накупљену напетост преко игара које дете посебно воли. А деца са флегматичним темпераментом треба дати могућност да буду одређено време сама, како би се у потпуности смирила (Ветро, 2010:87).

Телесна и физичка стања организма, такође, утичу на процес прилагођавања тако да ће дете физички неотпорно и дете са неком хроничном болешћу се теже прилагодити, а дете које је физички здраво брже и лакше ће се уклопити у средину.

Искуство које је дете претходно стекло у животу, лакше ће се прилагодити дете које је имало позитивне емоционалне доживљаје, које има осећање сигурности и дете са којим се у периоду његове најраније социјализације поступало на правилан начин. Лакше ће се прилагодити дете које долази из вишечлане породице, дете које је имало раније социјалне контакте изван породице са другом децом и одраслим особама.

Најлакше се адаптирају деца комуникативних родитеља, који нису у детињству имали проблем адаптације на вртић. Уколико су оба родитеља недруштвена, дете ће често, највише волети да се игра само. У том случају, најбоље је да још сачека са поласком у вртић општег типа или да се упише у групу где је мало дете (Ветро, 2010:87).

На процес адаптације утиче и слагање навика и начина живљења са новонасталом ситуацијом. На пример, дете које се само успављује у кућним условима, лакше ће се прилагодити на нове услове у јасленој групи. Такође, утиче и узраст детета. Лакше ће се прилагодити дете узраста од 8, 9, 10 месеци и дете преко 10 месеци, него деца узраста од 9 до 18 месеци, то је последица одређених карактеристика детета.

Дете које се адаптирало, радо долази у вртић слободно и спонтано изражава своја осећања, мисли и способности ка фигури за коју се везало у вртићу. Из угла теорије афективне везаности дете је адаптирано када користи васпитача као сигурну базу (истражује, радознано је, учествује у предвиђеним активностима) (Стојић и сарадници, 2010:368).

Одвајање од родитеља се доживљава као непријатност и напуштање, што изазива бурне реакције код деце. Код најмлађе деце симптоми неприлагођености се најчешће испољавају у органско-физиолошкој сфери (одбијање хране) и психолошкој (агресивно понашање, нервозне реакције). Код старије деце се јављају неке сложеније реакције које се тешко откривају. Једна од тих реакција може бити поремећај мотива глади и то у виду одбијања хране, повраћања, неадекватног понашања приликом оброка или се јављају болови у стомаку. Одређен број деце реагује на ове промене нервозним понашањем које се испољава сисањем палца, грицкањем ноктију, љуљањем тела, чупањем косе.

Једна од честих реакција је и регресија коју карактеришу облици понашања које је дете превазишло, као што су тепање у говору, одбијање узимања чврсте хране, карактеристичне цуцле, флашице. Честа реакција је и агресивно понашање које се испољава ударањем, уједањем друге деце или одраслих, викањем, ударање главом. У периоду одвајања од породице због осећаја несигурности, код неке деце која се претерано везују за одређене особе, јавља се страх да ће бити напуштени. Једна од реакција може бити повлачење у себе и непоказивање интересовања за околину. Овакве реакције се срећу код плашљиве деце и код деце која су научила да поштују ред и дисциплину. Таква деца обично не плачу, повлаче се у угао собе и немају жељу за сарадњу. Наведене реакције нису исте код сваког детета. Реакције у периоду адаптације разликују се по квалитету и то од благог до најбурнијег реаговања, и трајању реакције од неколико дана до два-три месеца (Стојић и сарадници, 2010).

На основу својстава сврставамо их у три категорије: лака, средња и тешка адаптација. Лако прилагођавање карактеришу краткотрајно лоше расположење (поремећај сна и апетита, промена емотивног стања). У току првог месеца понашање деце се нормализује. Лака адаптација представља нормалну реакцију на промену средине. Код такве деце све реакције и промене настале одвајањем од родитеља пролази у року од 10-15 дана боравка у колективу. Лака адаптација се може очекивати уколико дете већ прихвата да остане у новој средини без родитеља, лако ступа у контакт са другом децом и игра се са њима, показује радозналост ка истраживању, прихвата налоге и упуства одраслих.

Средње тешка адаптација се манифестује променама у расположењу, понашању и поремећају навика и здравственог стања. Ова адаптација се јавља код деце која полазе у колектив са 10-15 месеци, иначе су здрава, живе у комплетној породици, али је у васпитању било неких погрешних поступака, односно у анамнези или

упадљивих поступака. Промене које су заступљене код средње тешке адаптације се спорије нормализују.

Тешко прилагођавање траје дуже, понекад и више месеци, са честим одсуством детета због болести (која траје дуже, понавља се или компликује), понашање детета се нормализује касније у стресним ситуацијама, могућа су слична очекивања. Дете је данима узнемирено, дуго плаче, одбија храну, повраћа и тешко га је смирити. У оваквим ситуацијама треба се обавезно консултовати са васпитачем, педијатром, психологом и проценити да ли дете треба и даље излагати оваквом оптерећењу и какву врсту помоћи му пружити. Овај тип прилагођавања се среће код деце старије од 18 месеци, која имају већих проблема са здрављем или у процесу афективног везивања, тежи случајеви неуротичног везивања, када дете има панични страх од сваког одвајања (Шајн, Марковић, Ковачевић, Даневски, Пађан 2003).

Сарадња породице и предшколске установе

Да би се деца адаптирала на услове и обавезе у предшколској установи потребно је усаглашавање читавог спектра активности, који се односе на организацију рада у предшколској установи, улогу и обавезе родитеља, као и сарадњу породице и предшколске установе која представља кључ успешне адаптације. Један од задатака установе у коју се прима дете јесте да родитељима помогне да превазиђу почетне потешкоће. Искуства васпитача говоре да се појединим поступцима може скратити и ублажити адаптација, као што су претходно упознавање са дететом и родитељима, флексибилно време приликом пријема, постепено продужавање боравка у колективу и омогућавање боравка родитеља у групи.

Ради боље адаптације родитељима се саветује да код куће говоре о вртићу, да понекад до њега прошету, да бораве у дворишту вртића када су друга деца у њему, да се распитају о ритму живљења у вртићу и да га прилагоде кућним условима, да сестру-васпитача упознају са особинама детета, да допусте детету да понесе омиљену играчку и да растанак са дететом у вртићу буде што краћи, да увек одрже своју реч када ће доћи. Сарадња предшколске установе и родитеља остварује се кроз различите облике и садржаје. Најчешће је сарадња успостављена на релацији родитељ – дете - васпитач. Са стручним сарадником, у просеку, сарадњу успостави сваки четврти родитељ (Чикош, Радошевић, Кубет, 2008:407).

Поласком детета у вртић родитељи добијају партнера у васпитању деце, али то не умањује њихову улогу, већ им се отвара задатак да успоставе добар однос са васпитачем. То значи да родитељи и сестра-васпитач морају да успоставе добру комуникацију како би

праве информације о детету пренели успешно једни другима. Родитељ у колективу сарађује и са стручном службом, коју чине главна сестра вртића, педагог, психолог, социјални радник. Комуникација између родитеља и васпитача може бити остварена кроз разговор, преко паноа који се налази испред сваке собе, као и преко родитељских састанака. Ако вртић нема пано или кутак за родитеље, то се може направити или импровизовати. Програм сарадње са родитељима је база од које васпитач полази и добија садржаје и препоруке за рад.

Један од основних пропуста који често отежава сарадњу јесте недовољна информисаност. Може да се деси да родитељ не зна како установа ради, какав је режим рада, да ли је предвиђена нека сарадња, колики је део његове одговорности и слично. Дешава се да вртић од родитеља нереално очекује да припреми дете за вртић, а родитељ не знајући за то очекује од вртића да му да упутства. Пребацујући одговорност са једних на друге не покушава се одредити конкретнији допринос једних и других за ефикаснију адаптацију, па се дете тешко адаптира на вртић без довољне помоћи одраслих. Добра адаптација у раном узрасту може бити добар услов за прилагођавање у другим периодима живота.

За добру адаптацију неопходно је да родитељ упозна особине личности васпитача, методе рада, организацију установе, циљеве организованог предшколског васпитања, услове у којима се то васпитање остварује, као и вршњаке свог детета и њихове родитеље. Васпитач треба да се упозна са основним карактеристикама родитеља, како се дете понаша у породици и како му је место у односу на другу децу у породици (Вукомановић, Касагић, Марковић, Павловски, Ђебић, Коруга, 1989 :14). Васпитачи и родитељи заједничким напорима треба да створе деци такве услове у којима ће се оно окушати у разним правцима стваралаштва. Заједнички задатак педагога и родитеља је да заједно пажљиво, са пуно љубави и стрпљења, прате развој детета и да уоче њихове највредније црте карактера, важне за будуће формирање личности (према: Ветро, 2010:90).

Закључак

Одвајање деце од родитеља управо се врши поласком детета у вртић. Уколико је добра адаптација у раном узрасту то може бити услов за прилагођавање у другим периодима живота. У томе важну улогу имају родитељи и васпитачи. Сигуран и самопоуздан родитељ који подржава своје дете, има поверење у васпитача и активно учествује у процесу адаптације, један је од најзначајнијих фактора успешне адаптације.

Дете се у предшколској установи, у почетку осећа усамљено, беспомоћно, зато је први задатак васпитача да ослободи дете тог осећаја, да комуницира са дететом и да му посвети више пажње. Како би успео у томе васпитач мора да буде оспособљен, односно да поседује компетенције које ће му омогућити рад са децом на почетку њиховог боравка у предшколску установу. Зато васпитач треба, пре свега, да воли посао којим се бави, да поштује свако дете и његову индивидуалност, да зна када и каквим тоном треба да се обрати детету, да му узврати емоције, односно треба да зна и учини све како би деца схватила како је он на њиховој страни. Припрема свих учесника у процесу адаптације је неопходно како за правилан развој детета, тако и за сигурне кораке у откривању света.

Литература

- Ветро, Ј. (2010). *Адаптација деце на услове у предшколским установама*, Зборник радова, Суботица, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, стр. 84-90.
- Вукомановић, Н., Касагић, Ђ., Коруга, Д., Марковић, М., Павловски, Т., Ђебић, М. (1989). *Родитељ у децем вртићу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дамјановић, Д., Михић, И., Јестровић, Ј. (2014). *Родитељски стрес при адаптацији деце на вртић: извори стреса и његов интензитет*, Београд: Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 2., стр. 451-472.
- Каменов Е. (2002). *Предшколска педагогија 1*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кукић, Ј. (2010). *Заједно у адаптацији*, Зборник радова, Суботица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, стр. 29-34.
- Стојић, О., Дивљан, С., Аврамов, Н. (2010). *Адаптација деце јасленог узраста у контексту теорије афективне везаности: искуство предшколских установа Срема*, Срем: Примењена психологија, бр. 4. стр. 357-376.
- Чикош, Д., Радошевић, В., Кубет, Д. (2008). *Место и улога стручних сарадника са становишта родитеља, васпитача и стручних сарадника*, Београд: Настава и васпитање, бр. 3., стр. 406- 415.
- Шајн, М., Марковић, М., Ковачевић, И., Даневски, Д., Пађан, М. (2003). *Корак по корак 1*, Београд: Креативни центар.

**Tamara Dobrić
Tatjana Kompirović
Marija Kuzmanović**

ADAPTATION OF CHILDREN TO A PRE-SCHOOL INSTITUTION

Summary: Starting attendance to a kindergarten and separation from its parents represents a big challenge to a little child. This separation from the parents is often a traumatic situation as much for the child as much for parents because it is full of fear from separation and efforts of the child to become accustomed to the newly created situation. It is obvious that a great attention should be paid to the problem related to children`s adaptation to a preschool institution and continuous seeking for new possibilities and procedures facilitating the process. The process of adaptation is an individual one and is caused by numerous factors (heredity, the child`s experience, surrounding environment influences, physical state of the body). The reactions in the process of adaptation are not the same with each child, they differ in both quality and length. The decisive role in this is played by the temper and developmental level of the child, as well as both wishes and expectations of father and mother. In order to make the child adapt to the conditions and responsibilities, it is necessary to reconcile a whole spectrum of activities referring to organization of work in the preschool institution, the role and responsibilities of the parents, as well as the cooperation between the preschool institution and the parents, which is the key to a successful adaptation.

Key words: adaptation, child, separation from the parents, cooperation

СПОСОБНОСТИ И ТЕШКОТИИ КОИ ВЛИЈААТ НА ПРОЦЕСОТ НА ЧИТАЊЕ, ИЗГОВОР И ПИШУВАЊЕ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ СО ДИСЛЕКСИЈА

Резиме: Овој труд има за цел да претстави согледувања поврзани со една специфична и за научните кругови сè уште загадочна појава – дислексијата. Дислексијата е специфично нарушување со невробиолошко потекло кое се однесува на проблеми во препознавање на лексичките знаци, нивно преточување во одреден глас, сиромашен правопис и состојба која првенствено ја засега способноста за читање, изговор и за пишување. При проучувањето на дислексијата се вкрстуваат повеќе научни дисциплини, меѓу кои доминантно место покрај лингвистиката заземаат невробиологијата, невролингвистиката, генетиката, логопедијата, развојната психологија и когнитивистиката. Секоја дисциплина нуди одговори и објаснувања кои се движат од причините од наследниот фактор до начините на препознавање и откривање на оваа појава кај едно дете, паралелно со можните начини и решенија за надминување на тешкотиите. Постигнувањето напредок кај учениците со дислексија се должи на наставникот кој умее нив да ги препознае, да ги поддржи, да го подобри пристапот до наставниот план, да им помогне да се осамостојат и да преземат одговорност за сопствено учење, како и да ја поттикнат својата самодоверба.

Клучни зборови: тешкотии во учењето, дислексија, ученици, наставници, ИКТ.

Вовед

Според досегашните истражувања, кај нас и во светот, се проценува дека речиси 10% од популацијата на учениците се деца со тешкотии во учењето, односно деца со дислексија, а тоа се однесува на специфични попречености што го оневозможуваат разбирањето и употребата на јазикот и на пречки во говорот, читањето и во пишувањето. Дислексијата е застапена околу четири пати повеќе кај момчињата отколку кај девојчињата.

Треба да се знае дека децата со такви тешкотии не се ментално заостанати, сензорно оштетени, ниту имаат емоционални пречки. Поради специфичните тешкотии поединците со дислексија научиле да развиваат поинаков стил на размислување и визуелизација, а со тие способности, пак, се истакнале и се запишале меѓу великаните. Дека дислексијата крие генијалци говорат и следните имиња – Алберт Ајнштајн, Пјер Кири, Томас Едисон, Мајкл Фарадеј, Нелсон Рокфелер, Џорџ Вашингтон, Леонардо да Винчи, Пабло Пикасо, Волт Дизни, Агата Кристи, Вилијам Б. Јејтс, Џон Ленон, Шер, Том Круз, Роберт Вилијамс, Кијану Ривз, Вупи Голдберг, Џеј Лено, Ричард Бренсон и бројни други значајни личности.

Дислексијата е доживотна состојба. До средината на 20 век, дислексијата била во надлежност на медицината, но по бројните истражувања, надлежноста за дислексијата се трансформира во образовната сфера.

Препознавање на дислексијата

Дијагнозата и импликациите во минатото биле прилично неизвесни, но новите достигања во епидемиологијата, невробиологијата и генетиката, како и когнитивните влијанија овозможуваат медицината да ја третира дислексијата во рамките на традиционалните медицински модели. Со сознанијата за можната патофизиологија, лекарот преку историјата на проблемот, набљудувањето и психометриските тестови определува дали постојат проблеми во читањето кои се неочекувани за возраста, интелигенцијата и за образованието на испитаникот и дали постојат лингвистички проблеми на нивото на фонолошка обработка.

Еден од знаците за предупредување за дислексија е одложување на говорот пред детето да оди во градинка. Се смета дека системот на мајчиниот јазик се учи до петтата година иако и потоа јазикот се усовршува со бројни јазични функции. Знаци на предупредување во предучилишна возраст (градинка) се следниве: има проблеми со препознавањето на букви од азбуката; неуспешно се труди да ги претвори писмата во звуци или не може да го разграничува *v* или *φ* звукот во еден збор; има тешкотии и ги меша звуците при поврзување на зборовите; се бори да го изговори зборот правилно; има тешкотии во учењето нови зборови; има помал вокабулар од другите деца на иста возраст; има проблеми со учење да брои или да ги каже деновите од неделата; има проблеми со рима.

Сепак, во најголем број случаи, дислексија е идентификувана во основно училиште, кога, всушност, детето ги совладува вештините на читање и пишување, бидејќи на школска возраст се бара способност за обработка на информациите, па тогаш проблемот станува очигледен.

Знаци на предупредување во основно или средно училиште се следниве: борба со читање и пишување; има проблеми со памтење на факти и бројки; има тешкотии при држење на молив; има потешкотии да користи правилна граматика; има проблеми со учење на нови вештини и меморирање; тешко решава математички проблеми.

Дислексичните деца се со просечна или со натпросечна интелигенција, изразено креативни, со посебно развиен визуелен стил на размислување.

Надминување на тешкотиите предизвикани од дислексијата

Истражувањата покажале дека постојат различни начини со кои наставата може да им помогне на учениците со дислексија да успеат.

Училиштата треба да биде погодна за учениците со дислексија, тоа треба да е инклузивна училишница, каде што на сите ученици им се дава пристап до наставниот план и можност за добар успех. Сите ученици треба да се здобијат со вештини кои ќе им помогнат да се осамостојат и да преземат одговорност за сопственото учење, бидејќи добрата практика за ученици со дислексија е добра практика за сите ученици.

Наставникот треба да ги поддржи учениците со дислексија: да обезбеди позитивен етос во училиштата кој ќе нуди поддршка („не постои неуспех, постои само повратна информација“, „преземање ризик“, активна улога во дискусиите, „време за размислување“, зелена карта 'кога сака да даде придонес' / црвена карта 'не разбира нешто'); да го подобри пристапот до наставниот план; да ги зема предвид различните стилови на учење; треба да се размислува во правец на користење дигитални учебници; да користи флексибилно групирање; да ги развива организационите вештини на учениците; да се користат листови во боја, поголем проред, болдирања, подвлекување со маркери, стикери, шеми, дијаграми и илустрации при пишувањето на забелешките, да се подвлекуваат главните и важни работи од текстот, со што ќе ги елиминирате сите непотребни реченици; да се грижи и да гради самопочитување кај учениците; да препознава одредени проблеми со математика; ефективно да користи прикази; да оценува позитивно. При пишување на компјутер, најкорисна алатка е *spell-checker* (правописна проверка) каде што сите погрешни зборови ќе бидат подвлечени со црвено.

ИКТ во наставата со ученици со дислексија

Компјутерите може да го сменат животот на учениците со дислексија во училиштата. Сепак, не треба да ги сметаме или да ги нудиме како „решение“. Тие се прекрасно помагало доколку се користат правилно, со соодветна поддршка и доколку се воведат во

правилно време. За учениците со дислексија, ИКТ во наставата може да ги надмине бариерите кон учењето, да го помогне пристапот до наставниот план, да го подобри постигнувањето, затоа што: компјутерите се трпеливи и бескрајно ги повторуваат упатствата; компјутерите не судат; ученикот/ката може да ризикува – грешките може да се отстранат без да остават трага; финалниот испечатен материјал изгледа добро; учениците може да го контролираат темпото на сопственото учење; компјутерите им помагаат на сите стилови на учење (визуелен, слушен и тактилен/со допир); самовербата може да се подобри со самостојно работење и пишување кое не се разликува од другите.

Од компјутерите учениците со дислексија може да читаат зборови и текстови, компјутерите може да понудат групи зборови на екранот, да предвидуваат зборови и да го проверуваат пишувањето, може да понудат различни начини како да го прикажат текстот, да им помогнат на учениците да планираат визуелно и да организираат идеи.

Заклучок

Читањето е комплексен процес што се состои од многу подвештини, така што во процесот на учење на читање детето со дислексија секогаш ќе наидува на тешкотии.

Истражувањата покажуваат дека постои поврзаност помеѓу самовербата на детето и неговото академско постигнување и бихевиорални проблеми. Децата со дислексија се особено под ризик за развивање ниска самоверба доколку не се идентификувани порано и не добијат соодветна помош. Детето кое има тешкотии во читањето и пишувањето, а нема разбирање и помош од страна на семејството и училиштето, често пројавува анксиозност, гнев (лутење), лоша слика за себе, депресија.

Во време на електронска комуникација и развиена технологија, многу е важно физичкото присуство на родителот во развојот на говорот. Родителот претставува жив модел, кого детето ќе го имитира, и со него ќе учи во една атмосфера на заедничко внимание и љубов. Емоцијата е таа, која детето ја разбира, пред да го разбира говорот, таа е појдовната точка на развој на комуникациските способности, нежниот поглед в очи и насмевката од страна на родителот е најсилниот мотив за поттикнување говор кај детето. Тоа не можат да го направат електронските апарати и играчки.

Различност во когнитивниот пристап во учењето кај учениците не е вклучена ниту во законските одредби на образовниот систем како што е во понапредните земји во светот. Ова укажува на потребата од професионално интервенирање во полето на дислексијата, како и на потребата од повеќе научни истражувања во оваа област.

Литература

- Dejvis, R. M., Braun, E. M. 2004. *Dar disleksije – zašto neki od najinteligentnijih ljudi ne znaju da čitaju i kako to mogu da nauče*. Beograd: Finesa.
- Golubović, S. 2000. *Disleksija*. Beograd: Univerzitetska praksa.
- Golubović, S., Golubović, Z. (Ed.). 2010. *Disleksija – Vodič za samostalno učenje studenata sa disleksijom*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Hinshelwood, J. 1917. *Congenital Dyslexia*. London: Levis.
- Jansons, K. M. 1988. *A personal view of dyslexia and thought without language*, in: L. Weiskrantz, Ed. *Thought Without Language*. New York: Oxford University Press.
- Lawrence, D. 2009. *Understanding Dyslexia – A Guide for Teachers and Parents*. Berk-ire, England, The McGraw-Hill Companies.
- Orton, S. T. 1937. *Reading, writing and speech problems in children*. London: Chapman & Hall.

Dijana Petrovska
Marina Danilovska

ABILITIES AND DIFFICULTIES THAT AFFECT THE PROCESS READING, PRONUNCIATION AND WRITING AMONG STUDENTS WITH DYSLEXIA

Summary: This paper aims to present insights connected to one specific and for the scientific circles, yet another mysterious phenomenon – dyslexia. Dyslexia is a specific disorder with a neurobiological origin that refers to problems in recognizing lexical signs, translating them into a certain voice, poor spelling and a condition that primarily affects the ability to read, pronounce and write. During the study of dyslexia, several scientific disciplines are crossed, among which the neurobiology, neurolinguistics, genetics, speech therapy, developmental psychology and cognitivism are dominant in addition to the linguistics. Each discipline offers answers and explanations ranging from the inherited factor to the ways of recognizing and detecting this phenomenon in a child, along with possible ways and solutions to overcome the difficulties. Achieving progress in students with dyslexia is due to the teacher who can recognize them, support them, improve access to the curriculum, help them become independent and take responsibility for their own learning, as well as to stimulate their self-esteem.

Key words: learning difficulties, dyslexia, students, teachers, ICT.

Фросина Костић, Душица Тасић

Милован Алексић

ПУ *Наша радост*

Бујановац

УДК 373.2:376

ИНКЛУЗИЈА У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: Једна од тема реформе у нашем васпитно-образовном систему, јесте укључивање деце са сметњама у развоју у систем редовног предшколског васпитања и образовања, односно инклузивно образовање. Постоји потреба да се деца са сметњама у развоју укључе у редовне вртиће на начине којим ће им бити омогућено даље напредовање, развијање способности интеракције, учење кроз игру, развијање комуникације и усвајање социјалних правила. За увођење инклузије у предшколство потребно је времена и стрпљења, јер само позитивним ставовима и прихватањем инклузивних идеја и ставова, као и подизањем нивоа компетентности васпитача могу се видети резултати. Улога родитеља, васпитача, стручног тима веома је значајна за примену инклузивног образовања ради остваривања партнерског односа у процесу стимулације развоја детета.

Кључне речи: инклузија, дете, васпитач, предшколска установа.

Увод

Појава инклузивног васпитања и образовања у савременом свету је у директној вези са развојем људске свести и хуманизацијом данашњег друштва. Деци са сметњама у развоју се данас омогућава да добију квалитетно васпитање и образовање, да се добро социјализују и развијају у складу са својим могућностима и потребама. Термин сметње се односи на то да се у односу на норме и одређени узраст код детета идентификује заостајање у развоју. Врло је важно да сва деца у потпуности, без икаквих ограничења учествују у процесу васпитања и образовања, нези и друштвеној заједници. Тако се долази до тога да се васпитно-образовни процес прилагођава потребама, интересовањима и могућностима деце, а не обрнуто. Улога васпитача, на тај начин добија нове димензије. Инклузијом се, као системом васпитања и образовања омогућава да сва деца активно учествују у васпитно-образовном

процесу, добијају неопходну подршку, коју пружају и спроводе професионалци (васпитачи, едукатори, логопеди, дефектолози, психолози и др.), у уобичајеном окружењу са вршњацима и прати се и утврђује степен напредовања деце. Такође, инклузија представља приступ у коме се сваки појединац посматра као неодвојиви део целине једног друштва.

Потреба за инклузивним васпитањем

Предшколски узраст је један од најзначајнијих делова у развоју сваког детета. Рани развој оставља необрисиве последице на касније формирање личности и велики утицај на функционисање у каснијим развојним периодима. Сазнајни развој детета је у највећој мери у зависности од васпитно-образовног процеса који се одвија у предшколској установи. А васпитно-образовни рад је тако организован, да се поштују принципи и законитости психофизичког развоја деце. Када су у питању деца са сметњама у развоју, неопходно је поставити правилне оквире инклузивне наставе, кроз рад едукованих и спремних васпитача за стварање услова за квалитетан инклузивни рад.

Увођењем Закона о основном образовању и васпитању јасно су дефинисана постигнућа деце која се разврставају у следеће категорије: учење и како се учи, социјалне вештине, комуникацијске вештине и самосталност и брига о себи. Када је у питању инклузивно образовање и потреба за њим, мишљења су подељена. Имајући у виду да је инклузивно образовање, људско право, као и квалитетно образовање и друштвени развој уопште, онда постоји више разлога за инклузијом. Пре свега, не би требало да постоји ниједан оправдани разлог, законски или неки други, за одвајањем деце у образовању. Деца са сметњама у развоју не треба да буду мање важна и сва деца имају право на квалитетно учење. Уколико постоји подршка и посвећеност, ово образовање је ефикасније, а поједина истраживања су показала да сва деца са посебним потребама, која се налазе у оваквом о окружењу, касније имају боља социјална и академска достигнућа.

Када предшколска деца којима је потребна специјална едукација или слична подршка, добијају ту подршку док су у потпуности укључена у предшколски васпитно-образовни систем са децом истог узраста, а без тешкоћа у развоју, онда се то зове рана инклузија. Организовани облици подршке таквој деци могу бити разни, од сервиса, преко приватних обданишта, центара дневне или породичне нега, а свакако и у оквиру предшколских васпитно-образовних установа. Познато је да се развој појма о себи код свакога стиче веома рано, још на предшколском узрасту и да на његово

формирање веома утичу вршњаци и боравак у вртићу у адекватним условима.

Раном инклузијом се омогућава да се доживљај себе код деце развија на правилан начин. Тако се и доживљај одређене сметње лакше прихвата, што омогућава формирање позитивне слике о себи. Предшколска установа треба да буде простор у коме се дете осећа сигурно и срећно, где се може слободно емоционално изражавати, уз поштовање његове индивидуалности.

Систем предшколске инклузије

У систему предшколске инклузије долази до спајања и међусобног повезивања специјалног са редовним образовање, што подразумева да васпитно-образовни рад у вртићу мора испунити додатне захтеве, да би био ефикасан и квалитетан. Предуслови на којима се ослања савремено предшколско инклузивно васпитање су: обученост васпитача путем функционалних програма усавршавања, затим, адекватни услови рада (број деце у групи у оваквим случајевима је утврђен и сматра се да на два детета са посебним потребама не може бити више од осморо деце без сметњи у развоју у једној групи), као и сарадња са стручним службама, породицом и локалном заједницом. (Parker, 2009). Тако се обезбеђује да деца са посебним потребама боље напредују, да имају адекватан социјални развој, добру интеракцију са другом децом и да се остварују у свим видовима функционисања и целокупног развоја уопште.

На квалитет предшколског инклузивног васпитања у директној мери утичу чиниоци као што су, сарадња између васпитача, родитеља и дефектолога, који утврђују потребе деце, као и сарадња са локалном заједницом, затим, пажња и труд васпитача да омогући задовољавање потреба сваког детета, да се деца међусобно друже, инклузивно васпитање се фокусира на целокупну личност детета, а програми су усклађени са културом, језиком и развојним потребама деце. Такође, квалитетно инклузивно васпитање и нега, морају да буду доступна свој деци и њиховим породицама, мора бити спровођено тако да уважава све јединствене потребе сваког детета и да непрестано врше евалуацију програма како би се осигурали што бољи резултати. А опет, васпитач мора да флексибилно примени и прилагоди овај програм условима рада, како би на најбољи могући начин биле задовољене потребе све деце. Треба да настоји да створи топлу и подстицајну атмосферу која ће утицати на све аспекте и потенцијале психофизичких карактеристика деце, а која деци са сметњама у развоју омогућава да развију позитивну слику о себи и да се не осећају другачија од других.

Специфичности развоја на предшколском узрасту карактеришу најбрже промене у моторном, когнитивном, социо-емоционалном и другим аспектима развоја деце.

Адекватан васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста оставља дугорочне последице на развој њихових компетенција, а та специфичност посебно долази до изражаја код деце са сметњама у развоју. Ту се подразумева и инклузивни рад са децом којима је потребна додатна подршка и помоћ. На предшколском узрасту, васпитно-образовне стратегије, како за децу типичног развоја, тако и за ону са сметњама у развоју, би биле, да се подстиче самоиницијативно учење, али и да деца буду активно физички ангажована једно према другом, као и према околини. Како деца са умереним и израженим сметњама имају мању интеракцију са вршњацима, него остала деца, тако је потребно да се инклузивним радом примењују методе и стратегије које подстичу друштвену интеракцију између деце са и без сметњи у развоју. То би биле: структурисана игра, заједничке активности пријатеља у групи и директна подршка деци у обављању уобичајених активности у групи.

Улога васпитача

Појавом инклузивне праксе, васпитач добија већу одговорност, његова улога постаје значајнија и комплекснија. Да би инклузиван рад у једној предшколској установи био квалитетан и успешан, од изузетног је значаја компетентност васпитача, његов став према инклузији, као и његова припрема за рад са децом са сметњама у развоју. Било би потребно да васпитач, поред знања о типичном развоју детета, поседује и знања о облицима сметњи у развоју и развојним тешкоћама и поремећајима, о методама рада са децом различитих облика сметњи, да стрпљиво пружа подршку и да развија стратегије прилагођавања на овај облик рада, да се перманентно едукује и да у раду користи савремене информације, као и да испољи вештине у заједничком ангажовању и сарадњи деце са и без сметњи у развоју.

Од васпитача се очекује да поседује знања и методе које доприносе развоју и имплементацији програма инклузивне наставе, затим знање и вештине ефикасног вођења васпитно-образовног процеса који олакшава напредовање у учењу, развоју и социјализацији деце различитих способности (Coombs-Richardson&Mead, 2001; Crane-Michell&Hegde, 2007).

Осим високог нивоа образовања и обучености за рад са децом са развојним потешкоћама, васпитач треба да развије позитиван однос са децом, добру сарадњу са родитељима, да показује особине, као што

су, упорност, доследност, ентузијазам, флексибилност и способност подстицања интеракције између вршњака.

На тај начин се ствара мотивација и код васпитача и код деце, спонтано се креира квалитетан радни амбијент у коме се дете осећа сигурно и задовољно боравком у групи. У свом раду васпитач се сусреће са бројним ситуацијама које од њега захтевају висок ниво разумевања и психолошко-педагошког такта, али и препознавања особености изражавања, понашања и потреба деце која имају различите сметње (Сакач, 2013а).

Оно што је потребно да васпитач уради у оквиру инклузивног рада је прављење педагошког профила детета са сметњама у развоју. Све то у сарадњи са Стручним тимом за инклузију и тимом за писање ИОП-а, који обављају процену, на основу које се даје опис детета, и мишљење, да ли и у којој мери, дете има посебне образовне потребе. Зато је ту неопходна сарадња васпитача и родитеља са Интерресорном комисијом, стручним сарадницима и другим стручњацима. На тај начин деци са посебним потребама је омогућено оптимално укључивање у редован васпитно-образовни процес, њихово осамостаљивање и укључивање у колектив у коме бораве њихови вршњаци.

Закључак

Сваком детету је потребно образовање које ће га припремити за будући редован живот и омогућити развијање што бољих социјалних веза. Уз помоћ инклузивног образовања смањују се предрасуде, а деца и родитељи могу бити много више информисани. На тај начин деца из осетљивих група се оспособљавају за укључивање у живот и рад, развијају осећање прихваћености, самопоштовање, самосталност, као и способност да се сами брину о себи колико им могућности дозвољавају. Заједно са вршњацима, пружа им се прилика да уче кроз заједничку интеракцију.

Код родитеља се развија осећање да њихова деца припадају заједници, јер желе да деца буду прихваћена од вршњака, а инклузивно васпитање је управо оно које пружа родитељима остварење њихових жеља и визија. На тај начин се развија и друштво које постаје толерантније, као и могућност запошљавања и продуктивности.

Због свега наведеног савремено друштво подразумева стварање услова да се деца са и без сметњи у развоју укључују у редовне васпитне групе вртића на основу инклузивног концепта и похађају стандардне предшколске установе уз постојање одговарајуће подршке на свим нивоима.

Литература

- Coombs-Richardson, R., & Mead, J.(2001). Supporting general educators' inclusive practices. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 383–390.
- Parker, A. (2009). *Child devolepment inclusion, intellectual devolepment. What is inclusive preschool education*
- Sakač, M., Marić, M., & Pantić, J. (2013a). Vaspitač u kontekstu delovanja na socijalno-emocionalni i fizički razvoj predškolskog deteta. *Zbornik Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 15(1), 305–312.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

Frosina Kostić
Dušica Tasić
Milovan Aleksić

INCLUSION IN PRESCHOOL EDUCATION AND EDUCATION

Summary: One of the subjects for reforms in our educational system is inclusion of children with disabilities in the regular formal pre-school education, namely introduction of inclusive education. The study explores the needs of children with disabilities and their inclusion in pre-school education in an inclusive way that will allow them improvement, development of their interaction skills, learning through play, interaction with other children and developing skills for communication and acceptance of social norms. For performing inclusive education in the education, there is need for time and patience because only with positive attitudes and acceptances of inclusive ideas, but also with increasing the competences of the educators, visible results can be achieved. The role of the parents, the educators and the team of specialists is very important for introduction of inclusive education because of the creation of partnerships in the process of children development.

Key words: inclusion, child, preschool teacher, preschool institution.

Весна Краварушић

Висока школа за васпитаче струковних студија

Алексинач

УДК 340.134(497.11)::373.23

УТИЦАЈ ЗАКОНСКИХ НОВИНА НА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: Холизам се, као теоријска основа, супротно свом изворном учењу - "основни фактор који делује на стварање целина у свемиру" ради прогреса (друштвеног, у коме је целина важнија од конститутивних елемената), кроз различите науке трансформисао у парцијализовано сагледавање света у оквиру предмета науке или њених појединих проблема. Уважавање холистичког приступа у васпитању би подразумевало јединственост свега постојећег и спознатог од стране човека: поштовање природе, човека, као дела природе али и стања/тенденција у друштву у доживотном процесу васпитања, у садашњем времену. Актуелна глобална образовна политика усмерена је на продуктивност према критеријумима тржишта рада и одржању грађанског друштва. У складу са тим су и најновије измене циљева образовања и васпитања у Републици Србији. Могу се поделити у две групе: оне који, као обавеза и одговорност, припадају систему образовања и васпитања (држави) и оне, који се односе на процес формирања индивидуе у оквиру система, за које су директно одговорни васпитачи. У предшколском васпитању, постављени циљеви дефинишу потребу за унапређивањем компетенција васпитача, пре свега сазнајних и вредносних, како би се кроз васпитно-образовни рад, уз игру али и друге облике образовања, код деце развиле основе за стицање компетенција и карактеристика које су неопходне за рад и живот у савременом свету. Унапређивање се може постићи структурирањем/редефинисањем студијских програма за образовање васпитача, приоритетним стручним усавршавањем васпитача из научних, уметничких области и методике, уједначавањем критеријума спољашњег вредновања на нивоу државе и укључивањем локалне управе у стварање оптималних услова за извођење васпитно-образовног рада.

Кључне речи: холизам, законске измене, циљеви образовања и васпитања, васпитно-образовни рад, компетенције васпитача.

Увод

У актуелном времену је присутна тенденција да се одређени појмови промовишу у различитим областима људског стваралаштва и деловања, чак и непримерено, све до достизања нивоа популистичке

употребе. Један од њих је и појам холизам. Још 2003. године Ћирилов се осврнуо критички на ову појаву, уз назнаку да популарност овог појма сплашњава. Но, и петнаест година касније, холизмом се баве наука, струке, удружења и покрети. Реч холизам потиче од грчке речи *ὅλος*; *holos*, у значењу сав, читав, потпун, цео, тоталитет. Оснивач холизма као теоријског концепта је Џен Смутс (Jan Christiaan Smuts), филозоф, државник и војсковођа. У својој књизи „Холизам и еволуција“ (1926) холизам дефинише као "основни фактор који делује на стварање целина у свемиру". Његов биограф, Крафорд (*Crafford, F. S.*) објашњава да је Смутс сматрао да се мале јединице морају развити у веће целине, а оне у све веће и веће структуре, без престанка, као услов напретка. Смутсова формулација холизма била је повезана са његовом политичко-војном активношћу (1943: 140). Смутс је сматрао да физичка стварност и природа имају тежњу ка све сложенијим целинама, јер целина је много више од њених саставних делова. Кључна реченица о томе из његове студије гласи: „Стварање целине, холистичка тенденција или холизам, која се испољава у целинама састављеним од делова, уочава се на свим стадијумима свега постојећег.“ Своју тезу је доказивао на примерима теорије релативитета и теорије еволуције (Ћирилов, 2003). Овај концепт током двадесетог века почињу да користе истраживачи у многим наукама.

Холизам као теоријска основа истраживања у наукама

Холистички приступ у биологији, према Хрватском енциклопедијском речнику (2013), полази од претпоставке „да је органско јединство живог бића, узето као „цјелина“, битно више од чистога зброја његових дијелова („биологија цјелине“). Из тога произлази да „цјелина“ усмјерује физикално-кемијске процесе на којима се темеље животне појаве. Холизам се разликује од витализма по томе што одбацује постојање „виталних сила“ и од механицизма, упућујући на то да је физикална детерминистичка метода преуска за разрјешавање биолошких појава. “У екологији се холизам примењује кроз основни принцип којим „свет представља јединствену целину која је изграђена од међусобно повезаних делова. Уколико неки део света лоше функционише, онда се то одражава и на целину. Стога је битно водити рачуна о посебним деловима, како би целина била функционална“ (Ђорић, 2013: 334).

Оваква поставка је, између осталог, послужила еколошком као једна од бројних идеолошких основа левичарског екстремизма. У социологији холизам се објашњава као начело према коме друштвене појаве ваља проучавати као стварност која претходи деловању појединаца и одређује га. „Друштвене норме и вриједности, установе,

организације, друштvena слојевитост, друштвени покрети и други облици скупнога понашања и деловања нису зброј индивидуалних интереса и деловања, него засебна и свеобухватна цјелина којој су дијелови чврсто повезани и међуовисни“ (Хрватска енциклопедија, 2013). Сходно томе, у било ком друштвеном контексту, људи делују у корист одржања одређеног типа друштва, тј. односа, а тек онда у корист сопствених интереса. Шкорић тумачи холизам као убеђење да је целина „нешто више“ од пуког збира делова који је чине. Дакле, целина (или систем) поседује некакву онтолошку или епистемиолошку привилегованост у односу на сопствене саставне делове.

Аутор сматра да овакав приступ претендује да објасни чињенице о људима („друштвене чињенице“), које не морају имати везе са психолошким чиниоцима индивидуалног људског деловања. Индивидуалисти у социологији, пак, сматрају да се „друштвене чињенице могу редуковати на појединце и њихова обележја“, што представља „деструктивни редуccionизам“ (свођење теорија на фундаменталне). Критички се осврће на холизам уз запажање да је у социологији све мање аутора који заузимају холистичко становиште, већ преовладава стратегија „хијерархијског редуccionизма“ којим се изражава свест о нужности сарадње између социологије и психологије (2007: 177). У социјалној екологији холизам подразумева општу равнотежу природног и друштвеног света. У психологији холистички приступ се објашњава као „теоријско становиште, супротно атомизму или елементаризму, према коме се појаве не могу ваљано изучавати изоловано и искључиво методом анализе, него се морају проучавати превасходно у контексту целине. “У први план се истиче целовитост објеката проучавања а против објашњења заснованим на разлагању психичких доживљаја или понашања на независне елементарне делове, јер је личност јединствена, целовита и не може се свести на репертоар понашања или низ црта (Требјешанин, 2001:172). Карактеристични представници оваког приступа су припадници функционализма, гештalt – психологије и психоанализе.

У педагогији се холистички приступ повезује са хуманистичким и еманципаторским васпитањем, уз објашњење да процес васпитања који је холистички усмерен на развој сваког васпитаника уважава јединственост и непоновљивост сваке личности коју одређују „потребе, посебности, предиспозиције, способности, искуства, уверења, ставови. Сва персонална обележја појединца треба ускладити са потребама друштва, демократским и хуманистичким вредностима које су битне за развој личности.“ (Микановић, 2015: 233). Изражени спој аутономије личности и захтева друштва, као услов наведеног холистичког приступа, отвара старе дилеме које је још Суходолски

покренуо својом расправом унутар „Три педагогије“ (1970) – да ли васпитавамо за друштвену заједницу или за формирање аутохтоне (самобитне) личности? „Будући да се педагогија есенције и педагогија егзистенције ослањају на непосредне васпитне односе, и на конкретну делатност васпитача на васпитаника, разликујући се према коначној усмерености и циљу васпитања (припрема за живот или формирање личности), „трећа педагогија“ истражује друштвене и материјалне услове васпитних делатности, односно утврђује принципе њихове оптималне организације и институционализације, а самим тим покреће проблеме просветне политике и просветног планирања (Цолић, 2014: 347). Као и у другим друштвеним наукама, у педагошким наукама се холистички приступ употребљава и приликом обраде посебних проблема, као што је, нпр., конструкција „холистичког модела професионалне компетенције“, који, према Чиверсу (Chivers 1996: 24), обједињује до тада постојеће стандарде, нудећи нови модел у коме истиче „четири основне компоненте професионалне компетентности: функционална компетенција, лична или понашајна компетенција, сазнајна/когнитивна компетенција те вредности/етичка компетенција“. Из овог концепта професионална (педагошка) компетенција схвата се као мозаик низа различитих компетенција у њиховом „сталном међуделовању“ (Chivers 1996: 27) (према Марковић, 2014: 8).

У области предшколског васпитања холистички/целовит приступ васпитању и образовању деце „полази од схватања да је дете јединствено и целовито биће. Иако у неким програмима постоје поделе на шест широких области које су затим одвојено описане (социјална и емоционална; културна, естетска и стваралачка; физичка средина и језик, писменост и стварање нумеричких конструкција), у доброј пракси оне су интегрисане на начин који обезбеђује да дете конструише знање кроз искуство на доследан, смислен и целовит начин“ (Bennett и др., 2013: 11). И у предшколској педагогији, осим холистичког приступа васпитању и образовању деце у целини, истраживачи холизам користе као теоријску основу за решење парцијалних питања: холистичка парадигма методике предшколског образовања се објашњава кроз хуманистички приступ деци, уз фаворизацију васпитно-образовних метода које подстичу њихово учење и активан напор (Ивковић, Радуловић, 2015: 172); холистички структурирани програми имају тежиште „усмјерено на cjеловитост учења, на „учење искуством“ и помјерање активности на дијете“ (Спасојевић, 2015: 72); холистичка уверења васпитача су од утицаја на најчешће изборе врсте игре која се „посматра као окосница васпитно-образовног процеса у предшколској установи и подршка холистичког развоја деце“ (Анђелковић, 2015: 23); холистички приступ учењу у

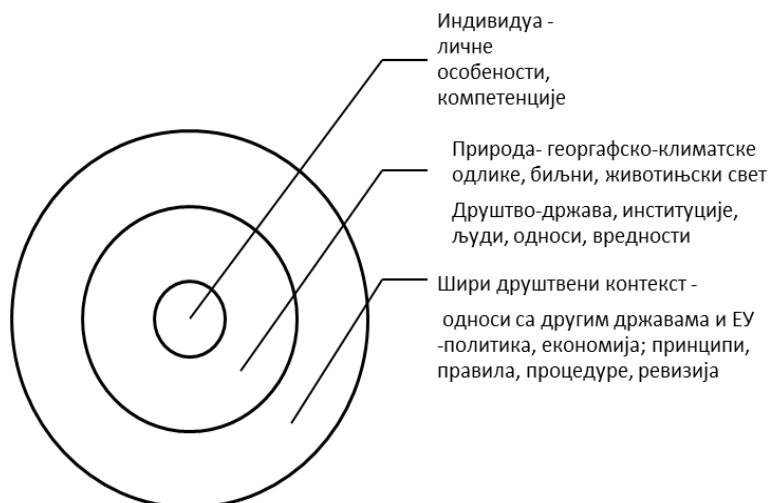
природном окужењу има низ предности у односу на учење у вртићу, јер „подразумева уједињавање мисаоних елемената са елементима који се налазе у непосредној стварности, а које стичемо чулом додира, мириса, слуха, као и практичним деловањем, тј. манипулацијом предметима сазнања“ (Станисављевић Петровић, 2015: 14).

Још један холистички приступ...

Холизам се, као теоријска основа, супротно свом изворном учењу - "основни фактор који делује на стварање целина у свемиру" ради прогреса (друштвеног, у коме је целина важнија од конститутивних елемената), кроз различите науке трансформисао у обједињавање свих фактора и чинилаца у оквиру предмета истраживања посебних наука. Зато би, за разлику од постојећег парцијализовања света, уважавање холистичког приступа у васпитању подразумевало јединственост свега постојећег и спознатог од стране човека. Обухвата поштовање природе, човека, као дела природе али и стања/тенденција у друштву у доживотном процесу васпитања, у садашњем времену. Ово време одликује глобална образовна политика усмерена на продуктивност према критеријумима тржишта рада. Бабић (2007) наглашава да образовању (васпитању) Европска унија намењује кључну улогу у остварењу стратегијског циља: „постати најкомпетитивнија и најпокретљивија економија свијета темељена на знању, способна за одрживи економски развој с бољим пословима и већом социјалном кохезијом” (према Бабић, 2007, Council of the European Union, 2001: 4), при чему су „конкурентност, изврност, иновативност и социјална кохезија темељне вриједности економских и социјалних приоритета Европске уније“. Дугорочно гледано, оствариве су доживотним учењем, овладавањем „индивидуалним компетенцијама у свакодневном животу и раду“. Индивидуални вредносни ставови који су у колизији са савременим диктатом времена губе на значају у светлу следећег тумачења: У свим друштвеним структурама присутан је један идеолошки систем који имплицитно и експлицитно даје мотивационо значење друштвеним односима, установама, улогама, активностима и њиховим међусобним односима. Каква је позиција појединца у таквом идеолошком контексту „од основног је значаја како поједини системи, па чак и цела друштва, поступају са својим подмлатком и са онима који су за тај подмладак одговорни“ (Bronfenberner, 1985: 21, према Милановић, Видановић и Видановић).

Сагледавано холистички, са геополитичког и друштвеног становишта, Република Србија је део европског простора, који је увелико системски регулисан и структуриран у оквиру Европске Уније, којој тежимо. Нека од постојећих решења на нивоу ове

заједнице су нам наметнута, нека су нужна у процесу придруживања, нека су „преписана“, нека су друштвено пожељна. Но, утицај ових фактора са глобалног макроплана има своје рефлексije на микроплан, као ужу целину система. Област образовања и васпитања је у сталном процесу усклађивања са „општом структуром“ (Слика 1).



Слика 1. Холистички приступ васпитању - међузависност

Најновије измене у поставци циљева су продукт овог дуготрајног процеса и регулисани су Законом о основама система образовања и васпитања (2017).

Рефлексije законских промена на васпитно-образовни рад у предшколској установи

Законом о основама система образовања и васпитања је прописано 18 циљева. Условно, међу постављеним циљевима разликујемо две групе циљева: оне који, као обавеза и одговорност, *припадају систему образовања и васпитања* (држави) и оне, који се односе на *процес формирања индивидуе* у оквиру система, за које су директно одговорни васпитачи⁴.

Првој групи циљева припадају општи, као што су: унапређивање образовног нивоа становништва Републике Србије као државе засноване на знању, у складу са захтевима занимања, потребама тржишта рада и развојем савремене науке и технологије; повећање ефикасности система употребом свих ресурса образовања и васпитања

⁴ У ширем смислу – сви који се професионално баве процесом васпитања.

(где се ефикасност мери „завршавањем образовања и васпитања у предвиђеном року са минималним продужетком трајања и смањеним напуштањем школовања“); шири обухват деце предшколским васпитањем (уочено као „слаба“ тачка система) и ученика; обезбеђивање подстицајног и безбедног окружења за целовити развој детета, ученика и одраслог; континуирано унапређивање квалитета процеса (базираног на прихваћеним научним сазнањима и позитивној педагошкој пракси), тиме и исхода образовања и васпитања; обезбеђивање добробити и подршке целовитом развоју васпитаника.

Другу групу циљева представљају васпитни, формативни циљеви, који су усмерени на дејство васпитача (васпитача, учитеља, наставника) на васпитаника, стратегијама подучавања и учења, у сврху формирања личности које савремени друштвени контекст третира као пожељну онтогенетску парадигму, која ће јој омогућити одрживи и даљи развој. Овај модел развоја личности је усмерен на могући развој индивидуе, према аспектима личности, у односу на узраст, развојне потребе и интересовања васпитаника. Циљеви обухватају интелектуални развој васпитаника, а реализују се кроз подстицање мотивације за учење, развијање кључних компетенција за целоживотно учење, међупредметних и стручних компетенција, стваралачких способности, критичког мишљења, способности самовредновања, самоиницијативе, изражавања свог мишљења, self-развој, развијање компетенција за доношење ваљаних одлука (образовање, занимање, целоживотно учење), сналажење и активно учешће у грађанском, демократском друштву које се мења, развијање свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине (еколошке етике, заштите и добробити животиња), поштовање и очување националне и светске културне баштине. У оквиру емоционално-социјалног развоја, односе се на развијање разумевања, толеранције, солидарности, неговање другарства и пријатељства, ненасилног понашања до нулте толеранције према насиљу, конструктивне сарадње са другима и способности за тимски рад. Морални аспект обухвата дејства у правцу развијања личног и националног идентитета, развијања свести и осећања припадности Републици Србији, поштовања и неговања српског/матерњег језика, традиције и културе српског народа/националних мањина, поштовања дечијих и људских права: расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне, узрасне равноправности, уважавање различитости, грађанских слобода и развијање интеркултуралности. Укратко, развијање позитивних људских вредности. Физички развоје усмерен на развијање и практиковање здравих животних стилова, свести о

важности сопственог здравља и безбедности, потребе неговања и развоја физичких способности.

У Закону о предшколском васпитању и образовању (2017) циљеви васпитања су и даље остали исти, као и у претходној верзији Закона (2010). Тада дефинисани за ниво предшколског васпитања одговарају новопостављеним циљевима на нивоу система образовања и васпитања. Циљеви су подршка: „целовитом развоју и добробити детета предшколског узраста, пружањем услова и подстицаја да развија своје капацитете, проширује искуства и изграђује сазнања о себи, другим људима и свету; васпитној функцији породице; даљем васпитању и образовању и укључивању у друштвену заједницу и развијању потенцијала детета као претпоставке за даљи развој друштва и његов напредак.“ Оваква поставка омогућује непосредним носиоцима васпитно-образовног рада у предшколској установи да одговоре на новопостављене друштвене захтеве (циљеве), моделујући све аспекте личности (знања, вештине, способности, ставове, вредности, у складу са узрастом и развојним могућностима и потребама деце) до каснијег достизања планираних компетенција које су потребне друштву у савременом добу, добу глобализације.

У овом процесу васпитачи имају јасне критеријуме који их упућују на шта би све требало обратити пажњу како би васпитно-образовни рад имао тражени квалитет. Стандарди предвиђају простор који је подстицајан за рад и учење, обиље сврховитих материјала, обogaћивање средине уз сталне актуелне промене у којима учествују све интересне групе. Атмосфера је позитивна, спонтана, динамична, отворена за комуникацију кроз коју деца изражавају емоционална стања, доживљаје, искуства, специфичности, различитости, мишљења, интеракције, утичу на процес учешћем у одлучивању у оквиру режима дана, уз уважавање правила којима се регулише поштовање дечијих права. Планирање времена, садржаја, активности, облика, васпитно-образовних игара, метода, средине и материјала су развојног карактера и подстичу партиципацију деце у функцији интегрисаног, континуираног и смисленог учења и учења учења, које је индивидуализовано у складу са потребама деце (Стандарди квалитета рада установе, 2012). Иако старијег датума, Опште основе предшколског програма (2006), због своје оријентационе поставке, пружају могућност за проширивање и продубљивање садржаја који су усмерени на стварање основа за касније остваривање циљева образовања и васпитања.

За обезбеђивање квалитета васпитно-образовног рада, поред регулативе, неопходно је подизање нивоа компетентности васпитача. У овом трајном процесу учествују васпитачи, родитељи, установа

(стручни сарадници и управа), кроз формативно, нормативно и сумативно вредновање, локална заједница и представници спољашње провере квалитета васпитно-образовног рада. Овакви захтеви већ су нормирани Правилником о сталном стручном усавршавању (2015). Но, и претходно уочени проблеми ни до сада нису били везани за нормативна решења, која су усклађена, већ за оперативни и верификативни део васпитно-образовног процеса. Они ће и даље остати оптерећење за реализацију прописаних циљева. Живковић (2013: 77) пише да је непревазиђен „процес традиционалног вредносно-социјалног учења, у српској провенијентној духовној призми са великим закашњењем и у тој мери детерминисао и њену савременост да се на појединачном нивоу не примећује искорак из сфере историцистичког и митског... доминантност наведене матрице у схватању васпитања, незаступање пре свега нововековних вредности и савременог приступа свету, онда је евидентан и разлог због чега је и приступ напредовању готово заустављен према хуманијем односу према деци и младима“. Опстанак традиционалне вредносне оријентације, карактеристичан за генерације које су одрастале у другачијем времену, друштвеном уређењу и условима, рефлектује се на односе у васпитно-образовном раду, кроз отежани пренос „нових“ вредности/ утицаје на почетно формирање ставова код деце.

Елементи ауторитарног понашања, као искуствено познате матрице, одраз су уверења „одраслог који зна“, ублажени су подржавајућим ставовима детету као „емоционалној вредности“. За стицање савремених компетенција: комуникације, математичких, научних, технолошких, дигиталних компетенција, учење учења, друштвено-грађанских компетенција, иницијативе и културолошке освешћености (Закон о основама система образовања и васпитања, 2017), тј. базичних знања из ових области у предшколској установи, потребно је систематско и континуирано деловање на интелектуални аспект личности и то не само „кроз игру као примарни, али не једини начин учења“ (Stephen, 2006, према Bennett и др., 2013). Супротно уверењима васпитача, деловање на развој интелектуалне сфере није довољно заступљен (доминантне су стваралачке и физичке активности). Потребно је усклађивање корпуса садашњег познавања области васпитно-образовног рада професионалаца са савременим научним, техничко-технолошким и уметничким знањима. Статичност ове компетенције васпитача, поред вредности су виђене као најизраженији проблем у реализацији васпитно-образовног рада. На њих се надовезује методичка припремљеност васпитача (превише шаблонских методичких поставки, премало иновативности, видети Краварушић, 2016).

У прилог тврдњи су и резултати добијени лонгитудалним истраживањем у оквиру пројекта спроведеног у Великој Британији под називом „Делотворно пружање предшколског васпитања и образовања” (Силва и др., 2003), који указују да су добити за дете веће уколико је структура запослених на вишем образовном нивоу, као и да су уочене значајне разлике у утицају различитих предшколских средина на раст и развој детета, те да зависе од прилика у конкретном вртићу (Bennett и др., 2013: 11). Недостатак оптимизма за унапређени ниво развоја компетенција васпитача у будућности, говоре и подаци из истраживања спроведеног са студентима будућим васпитачима. Резултати указују да студенти изражавају упитником уверења блиска савременим научним сазнањима (усмереност према детету и учењу, виђење васпитача/ наставника као партнера и сарадника, учења као размене), али цртежима исказују приступ ближи традиционалном (дете је највећа вредност, објекат љубави, али беспомоћно и зависно од одраслих; васпитач је узор, преносилац знања, неко ко брине о деци, други родитељ; наставник је модел, ауторитет). Иако високо процењују важност усмерености према детету и учењу, понашање студената у пракси ближе је имплицитним теоријама. Након интегративне праксе долази до смањивања дискрепанције између експлицитне и имплицитне педагогије, што се читава кроз понашање и практично поступање према васпитаницама, али је констатовано и брзо „враћање на старо“ (Марковић, 2014). Враћање на старо подразумева уплив нових генерација васпитача у већ постојеће, традиционалне, токове васпитно-образовног рада у предшколским установама, који не одговарају савременим условима.

Закључна разматрања

Најновија поставка циљева образовања и васпитања поставља пред предшколске установе и васпитаче захтеве холистичког приступа развоју деце, у контексту природних и друштвених актуелних околности. За њихово достизање, неопходна су, првенствено, унапређења компетенција васпитача, пре свега, сазнајних и вредносних. Унапређења су пожељна кроз:

- Структурирање и редефинисање постојећих студијских програма који се баве образовањем васпитача, увођењем наставних предмета из научно-теоријских области које одговарају областима васпитно-образовног рада у предшколској установи, ради иницијалног стицања савремених знања, умења и ставова будућих васпитача;

- Укључивање Универзалне декларације о људским правима и Конвенције о правима детета у обавезан део курикулума;
- Проширивање фонда часова студијских програма намењених општој методици васпитно-образовног рада у циљу подстицања разноликости методичких решења усмерених на примену консултативног нивоа партиципације деце и респонсивног односа деце и васпитача;
- Континуирано стручно усавршавање васпитача професионалаца првенствено из научних и уметничких области;
- Унапређивање комуникативно-рефлексивних компетенција васпитача;
- Ревизију самовредновања васпитача на нивоу установе у циљу превазилажења формалистичког евалуирања васпитно-образовног рада;
- Уједначавање спољашњег вредновања квалитета васпитно-образовног рада на нивоу државе;
- Обуку васпитача за израду пројеката и успостављање делотворне сарадње са локалном заједницом ради унапређивања просторних, материјалних и дидактичких ресурса установа.

Литература

- Анђелковић, Б. (2015). Утицај холистичких уверења васпитача на избор игре у вртићу. *Холистички приступ у предшколској педагогији, теорија и пракса*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Српска академија образовања, 23-33.
- Бабић, Н. (2007). Конструктивизам и педагогија. *Педагошки истраживања*, 4 (2), 217 – 229.
- Bennett, M., Madigan, I., Radulović, L., Miškeljin, L. (2013). *Водич за самовредновање у предшколским установама*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
- Видановић, Д., Милановић, М., Видановић, Ј. (2017). *Холизам: од идеје до контекстуализације*. Преузето фебруар 2018. са https://kuldoc.com/embed/-holism-from-conceiving-to-contextualising-_59425fd41723dd69438d9174.html?sp=%7Bstart%7D.

Ђорић, М. (2013). *Идеолошки мотивисан екстремизам као генератор политичког насиља*. Докторска дисертација. Универзитет у Београду: Факултет политичких наука.

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

Закон о основама система образовања и васпитања (2017). Службени гласник РС, бр. 88.

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

Ивковић, М., Радловић, М. (2015). Полазна питања методике предшколског образовања – холистичка парадигма. *Холистички приступ у предшколској педагозији, теорија и пракса*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Српска академија Крварушић, В. (2016): Партиципација деце у активностима предшколске установе – перцепција студената. Нови Сад: *Педагошка стварност* бр. 3., стр. 513 – 528.

Crafford, F.S. (1943). Jan Smuts: A Biography. Kessinger Publishing.

Марковић, Т. (2014). *Модел интегративне праксе у иницијалном образовању васпитача*. Докторска дисертација. Универзитет у Београду: Филозофски факултет.

Микановић, Б. (2015). Хуманистичко васпитање и еманципација личности. Тематски зборник радова *Хуманистички идеали образовања, васпитања и психологије: наука и савремени универзитет*. Универзитет у Нишу: Филозофски факултет, 223-235.

Мимица, А., Богдановић, М. (2007). Социолошки речник. Београд: Завод за уџбенике.

Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2015). Службени гласник РС, бр. 85/2013 и 86/2015.

Правилник о опитим основама предшколског програма (2006). Службени гласник РС. Просветни гласник, бр. 14.

Правилник о стандардима квалитета рада установе (2012). Пречишћен текст. Службени гласник РС, бр.68.

Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Спасојевић, П. (2015). Стратешки оквир и предности примјене холистичког програма раног учења. *Холистички приступ у предшколској педагозији, теорија и пракса*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Српска академија образовања, 72-82.

Станисављевић Петровић, З. (2015). Холистички приступ учењу предшколске деце у природним амбијентима. *Холистички приступ у предшколској педагозији, теорија и пракса*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Српска академија образовања, 14-22.

Требјешанин, Ж. (2001). *Речник психологије*. Београд: Стубови културе.

Ђирилов, Ј. (2003). Холистички приступ, реч недеље, *Нин*, бр. 2742, од 17.7.

Хрватска енциклопедија (од 2013). Загреб: Лексикографски завод Мирослав Крлежа. Преузето 2.2018. са <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=25947>

**THE INFLUENCE OF LEGAL NEWS TO THE EDUCATIONAL
AND EDUCATIONAL WORK IN A PRESCHOOL INSTITUTION**

Summary: Holism, as a theoretical basis, contrary to its original teaching - "the basic factor that works to create a whole in the universe" for the sake of progress (social, in which the whole is more important than the constituent elements) has transformed, through various sciences into a partialized worldview within the subject of science or its particular problems. Respecting the holistic approach in education would imply the uniqueness of everything existing and recognized by man: respect for nature, man, as a part of nature, and the state/tendency in society in the lifelong process of upbringing, at the present time. The current global education policy is focused on productivity according to the criteria of the labor market and the maintenance of civil society. Accordingly, the latest changes in education goals in the Republic of Serbia are in line with this. They can be divided into two groups: those who, as an obligation and responsibility, belong to the system of education (the state) and those related to the process of establishing individuals within the system, for which the educators are directly responsible. In preschool education, the set goals define the need for improving the competences of preschool teacher, first of all cognitive and valuable once, in order to develop the childrens basics for acquiring competences and skills that are necessary for working and living in the modern world. Improvement can be achieved by structuring/redefining study programs for education of preschool teacher, priority professional improvement of educators from scientific, artistic fields and methodology, equalizing the criteria of external evaluation at the state level and involving local government in creating the optimal conditions for performing educational work.

Key words: holism, legal changes, goals of education, educational work, competencies of preschool teacher.

**Виолета Николић, Милена Станковић,
Мирјана Видојковић, Валентина Петровић,
Виолета Поповић, Слађана Костов**

ПУ Лане
Алексинац

УДК 373.21.38:638.1

ПЧЕЛЕ - „ЦВЕТ- ПЧЕЛА-МЕД, ДАЈУ ЗДРАВЉЕ ЗА ЦЕО СВЕТ“

Резиме: Активности током манифестације “Пекарски дани“ и посета штанду са медом и производима од меда, подстакла је децу да поставе низ занимљивих питања о настанку меда и производима од меда. Учинило нам се да је тема широка и инспиративна, јер смо њоме могли обухватити све области ВОР-а, а пружала је могућност да деца знања изграђују идући од познатог ка непознатом, од лакшег ка тежем. Током реализације активности слушали смо жеље и сугестије, претварали игре у активности, мењали их, надограђивали, стварали нове... Дакле, дружили смо се са пчеларима, упознавали прибор за рад, посетили пчелињак, врцали мед, а у сарадњи са сестром са превентиве и апотекарицом учествовали у изради пчелињих производа. Кроз ово дружење подстакли смо логичко мишљење, сарадничке односе, а пројекат је добио назив “Пчеле“, са циљем да се деца подстакну на размишљање о значају пчелињих заједница, о користима које имамо од меда и пчелињих производа. Трудиле смо се да деца добију квалитетне садржаје уз које ће одрасти, а којих је данас, на жалост, све мање.

Кључне речи: дете, игра, пчела, мед, производи.

Мотив за избор теме

У књизи о особинама меда у спречавању најтежих болести штампаној далеке 1750. године, John Hill (енглески аутор и ботаничар) је мудро написао: “Премала пажња која се посвећује у ово време лековитом деловању меда и пчелињих производа је пример како човек запоставља обичне ствари... Ми тражимо из најудаљенијих земаља света лекове који снажно делују, да бисмо смањили тегобе и поремећаје, а никад не бисмо патили од тих поремећаја и тегоба ако бисмо користили оно што пчеле сакупљају за нас пред нашим вратима.”

Ова велика истина, изречена пре 258 година, никад није била актуелнија.

Никада човечанство није било више изложено пестицидима, конзервансима, адитивима, радијацији, генетски модификованој храни и стресу сваке врсте. Сви ови негативни фактори остављају последице на здравље људи, нарочито на здравље и будућност младих нараштаја - деце. Пчелињи производи су данас ретка врста хране која на наше трпезе стиже у неизмењеном облику, онаква каквом су је пчеле направиле за нас, без адитива и конзерванса.

Време извођења пројекта: почетак октобар 2016., траје и даље; Васпитна група “Звончићи”.

Зашто пројекат пчеле у вртићу?

Вртић: Место стицања позитивних навика, усвајање вештина пчеларења, стицање сазнања о здравом животу.

Како смо започели са пројектом?

Деца су на манифестацији “Пекарски дани” видела штанд са медом и производима од меда. Све виђено подстакло је безброј питања. Подстакнути интересовањем деце, решили смо да започнемо пројекат.

Циљеви пројекта:

- Стицање знања, вештина и навика о правилној исхрани
- Правилна исхрана деце - предуслов за очување здравља, подизање радне способности и доброг расположења

Упознавање деце са животом пчела, дајући нагласак на здравствене предности меда и пчеларских производа;

- Усвајање темељних вредности као што су: заједништво, марљивост, вредност...

- Мед као обавезна храна на јеловнику.

Задаци пројекта:

- Обогатити дечије сазнање о међусобној зависности правилне исхране и здраве животне средине

- Подизање нивоа свести о важности стицања правилних навика у исхрани;

- Упознати децу са радом и занимањима људи, резултатима њиховог рада;

- Неговање позитивних емоција према пчелама и њиховој марљивости, као и према њиховим производима;

- Промовисати и указати на важност пчеле за укупан допринос заједници;

- Подстицање сарадничких односа између деце, али и између деце и одраслих

- Упознавање са процесом настајања меда.

Остварени образовни задаци:

- Деца су упозната са животом пчела; начином узгајања и како све живе;

- Посета пчелара групи и упознавање пчелиње заједнице из кошнице;

- Деца су упозната са опремом коју користи пчелар;

- Оформљен је пчеларски центар

Планирани задаци у току:

- Упознати децу са врстама цветова и стабала од којих се добија мед;

- Упознавање са другим врстама инсеката;

- Упознавање са процесом настајања меда;

- Гледање пчела кроз микроскоп

Кључни појмови обрађени кроз пројекат:

- Кошница, саће, восак, мед, прополис, пчела – радилица, матица, трут, јаје-црвић-пчела, пчеларска опрема.

Пчеларство је код нас, а и у свету, грана пољопривреде која се бави узгојем пчела, а пчелар је занимање којим се готово по правилу баве људи из хобија и аматери, више средњих година, које на жалост нема ко да наследи. Зато постоји жеља већине пчелара да своје чланове породице подстакну на бављење овом занимљивом професијом. Утолико је хвале вредан сваки пројекат или бар покушај да се знање, искуство, труд пренесу на млађе генерације, а у то дефинитивно спада едукација предшколске деце у вртићима.

Пчелари који су посетили нашу групу донели су нам теглице са медом. Мед смо добили и приликом посете штанду са медом и производима од њега. Посматрали смо га и утврђивали какве је боје. Деца су дошла до закључка да је мед најбољи у чају и колачима. Мед су класификовали по боји – мед од липе, багрема, ливадски мед. Набројали смо и основна својства свих “медова”: слатки су, лепљиви, густии...

Активности

Пчелар Душан у групи (Пчелар Душан нам је донео кошницу и деца су упозната са појмовима ОКВИР; САЋЕ; ВОСАК; МЕД).

Прибор за рад пчелара (дружење са пчеларом Дулом).

Малци радозналци (радознале главице као вредне пчелице).

Наш плакат: пчеле (деца и студенти су направили плакат).

Један родитељ, пчелар, донео је малу кошницу. У њој је било слика из пчелињака и прича о животу пчела.

Посета пчелињаку. Циљ: упознавање деце на њима занимљив, једноставан начин са пчелињом заједницом и хијерархијом у кошници, зашто у њој главну улогу има матица, шта раде радилице, а шта трутови, како се међусобно споразумевају и како настаје мед?

Цеђење меда - циљеви:Упознавање са машином за цеђење, Скидање поклопаца са ћелија саћа, Цеђење меда, Пробај - помириши опипај (деца пробају мед уз коментаре).

Мед: Најдоступнији пчелињи производ је мед. Називају га и златом природе и заборављеним благом историје. И заиста, мед се користи од давнина, а најстарији народи су имали култ меда и сматрали га леком са разлогом, јер мед је срж природе, сок живота биљака.

Мед – потребна храна у дечијем узрасту: Садржи арсенал хранљивих материја од физиолошке и превентивне вредности за организам као што су: Органске киселине (јабучна, мравља лимунска и др..) и минералне материје, витамини, антибиотици. Побољшава варење, уништава патогену флору црева, повећава хемоглобин, избацује цревне паразите, прекида повраћање, лечи затвор. Биогени стимулатор који потпомаже раст, живахност и естрогену активност организма. Стална употреба меда повећава отпорност организма према болестима. Дневна доза употребе меда зависи од тежине детета и креће се од 1 до 2 грама по килограму телесне тежине.

Мед-лек: Код повећања желудачне киселине мед се узима 1-2 сата пре јела. Код назеба 1 кашика растопљеног меда у шољи топлог млека ујутро и увече. Багремов мед са чајем од камилице за несаницу. Мед са чајем од шипка-ефикасан је код обољења бубрега и мокраћних канала.

Посластице од меда – кад се мале руке сложе: Слатки медањаци – мешање медањака; Шећерење јабука.

Мали истраживачи - сарадња са сестром са превентиве и мамом апотекарицом: Прављење лековитих мешавина са медом (мед и прополис, мед и ђумбир, мед и поленов прах, мед и цимет, мед и боров прах, мед и бели лук и сл.)

Центар почетног читања и писања: Сакупили смо пуно књига, сликовница, часописа и деца су разгедала и читала; Израда налепница за производе које су деца направила уз напомену да мед нема рок трајања.

Да се мало поиграмо – израда пчелица од киндер јаја.

Дан вртића – ритмичка игра „Пчелица Маја“.

Стоно манипулативне игре – деца и родитељи заједно у игри и активностима (Човече, не љути се. Пчеле; Ко ће први до кошнице).

Наше вредности: Током трајања пројекта подстицале смо децу на размишљање о вредностима и особинама пчела, као и о значају меда у исхрани. Правили смо поређење особине и вредности пчела = наше вредности. Вредности смо уписали на хамеру.

Добит за децу: Формирање навика и развијање правилног односа према исхрани као важан сегмент здравог начина живота; укључује рад на свим развојним подручјима; стицање знања о намирницама и њиховим хранљивим вредностима неопходних за раст и развој; деца су проширила и обогатила своја чулна искуства и знања о храни, развијала чулну осетљивост и пажњу; побољшана сарадње међу децом; побољшана сарадња између деце и одраслих



Добит за васпитача: Праћење дечјег развоја и напредовања; очување и унапређење здравља деце; могућност разноврсније сарадње са сестром са превентиве, родитељима, људима из локалне заједнице; унапређивање квалитета рада (потврда сопствених професионалних компетенција); унапређивање тимског рада; презентовање и промоција у оквиру планираних играоница, радионица, представа; задовољно, срећно и мотивисано дете.

Резултати: Задовољене су дечје актуелне развојне потребе; деца су кроз игру и истраживање научила важне ствари о меду као здравој храни; мед је постао једна од омиљених намирница у исхрани деце; проширено је сазнање деце предшколског узраста о пчелама; дете је прихваћено као компетентно биће које је способно да истражује и закључује; пројекат се наставља док траје интересовање деце!

Закључак

Током досадашњег тока пројекта задовољене су дечје актуелне развојне потребе, а деца су кроз игру и истраживање научила много важних ствари о меду и пчелама, обogaћено је дечије сазнање о правилној исхрани и здравој животној средини.

Закључили смо да је ради очувања и унапређења здравља, неопходно свакодневно коришћење пчелињих производа, јер мед је лек највише онда када је и храна! Деца су укључена у рад и упозната су са занимањем пчелар, као и са резултатима рада пчелара. Пројекат је увек добар начин учења деце предшколског узраста, јер укључује рад

на свим развојним подручјима, а дете је прихваћено као компетентно биће које је способно да истражује и закључује.

Пројекат за сада даје одличне резултате и интересовање је велико.

Литература

Зборник радова са Симпозијума Апимондије АРИЕСОТЕСН, 2012.

Кулић, Видоје: *Пчеле нас хране и лече*, Сомбор, 2012.

Часопис за пчеларство ПЧЕЛАР, Савез пчеларских организација Србије, Београд.

**Violeta Nikolić, Milena Stanković,
Mirjana Vidojković, Valentina Petrović
Violeta Popović, Slađana Kostov**

BEES - "FLOWER-BEE-HONEY, MAKE THE WHOLE WORLD HEALTHY"

Summary: Activities during the festival “Bakery Days” and a visit to honey and honey products stalls, inspired children to ask a set of interesting questions about the way honey and honey products were made. It seemed to us that the topic was quite broad and inspiring, for we could have encompassed all the areas of educational-behavioral work, but the topic provided the opportunity for the children to acquire knowledge moving from the familiar to the unknown, and from simple towards more difficult areas. While implementing the activities we listened to the children’s wishes and suggestions, turned games into activities, we changed them, adjusted them, we created new ones... Hence, we met beekeepers, we got familiar with the tools they used, we visited an apiary, we extracted honey, and, in cooperation with a nurse from the preventive care and a pharmacist, we participated in the development of honey products. During the activities, we encouraged logical thinking, companionship, and the project was dubbed “Bees” with the aim of motivating the children to think about the significance of the cooperative behavior expressed by bees, and about the benefits we received from honey and honey products. We endeavored to expose the children to highly valued contents, which would follow them in their growing up period, and which were nowadays, unfortunately, decreasing in number.

Keywords: child, play, bee, honey, products.

РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ ИЗ ХОЛИСТИЧКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

Резиме: Стара психолошка расправа „холистички наспрам елементаристичког приступа“ (позната такође као „целина - део“ проблем) једно је од примарних питања у психологији личности, а у новије време све више је у фокусу пажње савремених проучавалаца у области људског развоја. У контексту раног детињства, холистички приступ подразумева да се сви кључни утицаји или аспекти овог развојног периода (физички, когнитивни, емоционални, социјални и морални), као и процеси и промене које карактеришу предшколски узраст морају разматрати не као издвојени и неповезани делови или елементи, него као интерактивни и узајамно повезани саставни делови или јединице шире и веома сложене целине коју описујемо општим терминима као што су „индивидуални развој“, „рани развој личности“ или „дечји развој“. Имајући на уму важне васпитне импликације, главна сврха овог рада је да одговори на следеће кључно питање: зашто је важно посматрати рани развој личности из холистичке перспективе? Као одговор на ово питање после разматрања појмова холизма и холистичког приступа, у раду се наглашава да нам је потребно гледиште о такозваном „холистичком развоју“, према којем је развој појединца целовит и сложен процес, јер такав приступ доприноси бољем разумевању овог многостраног процеса важних развоја, промена и реорганизација у личности и понашању предшколског детета.

Кључне речи: холизам, холистичка перспектива, холистички развој, развој личности, рано детињство.

Уводно разматрање

Широко посматрано, као наука о људском уму и понашању, о развоју и психосоцијалном функционисању појединца, психологија се на много важних начина тиче васпитања деце и младих. С тим у вези, важно је нагласити да није реч само о корисним васпитним импликацијама психолошких увида или сазнања од значаја за свакодневну праксу васпитања, него уједно и о неизбежном уплитању неких кључних психолошких питања и тема – посебно оних из блиских

области психологије личности и развојне психологије. У том смислу се може рећи да су психологија личности и развојна психологија, с једне стране, и област васпитања, с друге, „природни партнери“.

Тако, теоријско-истраживачки рад у области развојне психологије намеће општија питања концептуализације индивидуалног развоја и његовог тока одвијања као што су: шта се психолошки подразумева под развојем појединца, о каквом процесу је реч, да ли је развој континуиран или дисконтинуиран, да ли постоји један или много путева развоја, који су основни механизми индивидуалног развоја и који фактори (нпр. урођена природа или васпитање) имају кључну улогу у том развоју. Одговоре на ова и друга блиско повезана темељна питања настоје да пруже општи развојно-психолошки модели или теоријско-истраживачки приступи, груписани према неким новијим предлозима као механистички, организмички, дијалектички и контекстуални (нпр. Pinquart and Silbereisen, 2014).

С друге стране, питања структуре, динамике и раста и развоја личности, као и могућности и начина њене промене, основна су питања на која проучаваоци личности традиционално настоје да пруже научно вредне одговоре. У том настојању, они се суочавају са различитим важним питањима објашњења или тумачења личности и понашања. Једно од таквих крупних или темељних теоријских питања, са дубоким историјским коренима у психологији као науци, несумњиво је питање *холистичког приступа* разумевању личности, њеног развоја и васпитања.

Кад је реч о питању холистичког приступа треба одмах напоменути да је посредни, у ствари, стара психолошка расправа, започета још у раним данима психологије као науке, позната као „холистички наспрам елементаристичког приступа“, „холистички наспрам аналитичког приступа“, „целовитост наспрам збира делова“, или као „део-целина“ проблем. Посматрано из историјске перспективе, већ на почетку развоја психологије као науке њен циљ је од већине теоретичара и истраживача био одређен као нека врста „менталне хемије“, то јест као анализа сложених психичких појава и процеса и свођење на једноставне елементе који се могу објективно проучавати. Приступом налик оном у хемији, првобитна психолошка целовитост и сложеност различитих психолошких феномена настојала се објаснити „композицијом“ („саставом“) тих аналитичким средствима издвојених или растављених елемената (више о томе, видети нпр. Радоњић, 1975).

У психологији личности та расправа између заступника супротстављених гледишта усредсређена је на важно питање начина како да се приступи истраживању личности и како да се протумаче добијени емпиријски налази. Важан прилог разматрању овог питања

пружио је Абрахам Маслов својом, снажно хуманистички оријентисаном, холистичко-динамичком теоријом личности која превасходно наглашава јединство и сложеност личности и мотивације. Сажето, истичући неопходност холистичког приступа, Маслов је заступао гледиште да је особа као целина мотивисана, а не неки њен појединачан део или функција. Као и Гордон Олпорт у својој „психологији појединца“, критиковао је елементаристички приступ због „грешке распарчавања целине“, верујући у холистичко својство људске природе, јединство личности, и динамичку повезаност различитих делова целовите личности (више о томе, видети Маслов, 1982). У сличном духу, споменути Гордон Олпорт, истакнути заступник холистичко-идиографског приступа, снажно је нагласио да се једино холистичким приступом може сазнати „цела истина“ о сложеном процесу израстања или настајања личности. Јер, тим развојним процесом не владају једино утицаји наслеђа и средине, него и диспозиција за остваривањем потенцијала појединца, диспозиција да на свим стадијумима развоја буде особено људско биће. Отуда Олпорт говори о „стваралачком настајању“ као супротности пасивном саглашавању са утицајима социјалне средине које води конвенционалном и стереотипном понашању или владању. Истичући да се у фрагментарним проучавањима и представљањима личности и његовог развоја губе кохерентност, јединство и сврховитост, Олпорт је пружио следеће важно запажање: „У психологији се обично чини грешка да се пажња усредсређује само на једну особену функцију и да се њој приписује целокупан или скоро целокупан процес настајања. (...) Истина је уствари да су све функције важне и усредсредити се на један део настајања значи дати једнострану слику израстања човекове личности“ (Олпорт, 1997: 71).

Приметимо овде да је ово питање одраније присутно и у другим областима психолошког проучавања. На пример, социјално-психолошка истраживања опажања особе показала су да приликом стварања утисака о личности ми опажамо појединца као једну психо-физичку целину, а не као скуп посебних својстава или особина (црта) личности. Наиме, иако у опажању и описивању особе полазимо од издвојених појмова и термина, створени утисак није разједињен, па је и коначан опис потпун, заокружен. Закључак је да постоји нека основна и обједињујућа одлика личности која као целина даје смисао (значење) деловима и одређује њихове међусобне односе (уп. Поповић, Миочиновић и Ристић, 1981: 106). Дакле, фрагменти опажаја преплићу се као једно сложено ткање и чине да их опажамо као једну целину, свеукупност.

Вредно је такође споменути да је питање холистичког приступа у новије време све више у фокусу пажње савремених проучавалаца у развојној психологији; а, с обзиром на истакнуту блиску повезаност развоја и васпитања детета, то уједно значи и проучавалаца и практичара и у области васпитања. При томе, све је више гласова који истичу да нам је потребно холистичко разматрање индивидуалног развоја, тј. гледиште о развоју као сложеном и целовитом процесу, јер управо такав приступ доприноси бољем разумевању развоја и промена до којих долази у личности и понашању предшколског детета. Ово се може илустровати различитим примерима који одражавају препознавање холистичке природе индивидуалног развоја појединца. Тако, важност холистичке перспективе показана је на примеру разматрања функција и типова игре у раном детињству (Златановић, 2018). Истакнуто је да је дечја игра мултифункционална активност у којој се огледају *сви* главни аспекти развоја детета и да она унапређује свеукупни развој детета. То је разлог због којег посебне типове и функције дечје игре – издвојене на основу емпиријских истраживања – треба посматрати из *холистичке перспективе* – дакле, само као компоненте обухватније целине, а то је развој детета. Ово такође подразумева да би их требало разумети са становишта *холистичког развоја* – схватања индивидуалног развоја које првенствено наглашава сложену и испреплетану повезаност различитих аспеката процеса психосоцијалног развоја појединца.

Као други пример, посматрано из холистичке перспективе постоји неколико важних фактора, атрибута или могућих утицаја из различитих али узајамно повезаних или испреплетаних развојних домена који *заједно*, као једна *целина*, детерминишу популарност детета у групи вршњака. Дакле, холистички посматрано, таква популарност не зависи само од социјалних вештина детета (емоционалне топлине, сарадљивости и благодатности), него исто тако и од његових когнитивних способности и вештина (интелигенције и талената), као и од физичких карактеристика као што је фацијална привлачност. Овај пример јасно показује да дечји развој (тј. рани индивидуални развој или развој личности) није фрагментисан, него да је цоловит и да се отуда мора посматрати из холистичке перспективе – оне која нам уважавањем сложене међуповезаности свих аспеката личности и њеног развоја пружа могућност да видимо „већу слику“ (за наведени пример уп. Shaffer, 2009). Додајмо овоме да је са препознавањем сложене узајамне повезаности и холистичког карактера индивидуалног развоја, све већи број развојних психолога почео у новије време да прихвата тзв. *контекстуални модел* разумевања тог развоја, дајући му предност над „механистичким моделом“, којег се

држе теорије учења, или над „организмичким моделом“ разумевања развоја који заступају теоретичари који превасходно разматрају стадујуме индивидуалног развоја. У најкраћем, истичући уклопљеност развоја у вишеструке контексте, контекстуални модел људског развоја истиче да су деца активни елементи или чиниоци, чији путеви развоја репрезентују континуирани и динамични однос између унутрашњих фактора (природе) и спољашњих или срединских утицаја (одгајања или васпитања). Ти широки и разнолики утицаји делују заједнички и комбинују се на јединствене начине, обликујући сваки појединачни и особени пут целоживотног развоја (више о томе, видети нпр. Берк, 2008; Shaffer, 2009).

Значење појма холизма

У циљу бољег разумевања суштине холистичког приступа развоју личности потребно је најпре позвати се на одређење појма и израза „холизам“, првенствено на сажете дефиниције које се, истина ретко, могу наћи у појединим речницима.

Најсажетије и најједноставније објашњење речи „холизам“ пружа „Оксфордски филозофски речник“ (Блекбурн, 1999): холизам је свака доктрина која истиче приоритет целине над деловима. У Макмилановом (Sutherland, 1989) речнику психологије под одредницом „холизам“ каже се да се тим изразом означава учење да се ментални (или било који други) процеси не могу разумети ослањањем једино на саставне делове, на које се могу анализом раставити. Ребер и Ребер (Ребер и Ребер, 2010) у свом психолошком речнику широко дефинишу „холизам“ као филозофски приступ који се бави целокупним живим организмом и заступа опште становиште да се сложени феномени не могу разумети свођењем (редукцијом) на просте или елементарне делове и анализом само издвојених делова до којих се долази фрагментацијом, распарчавањем примарне целине. Отуда се супротна позиција означава терминима „елементаризам“ и „редукционизам“, а донекле ређе и термином „атомизам“, при чему овај последњи, иако уобичајено представља синоним за „елементаризам“, има благо погрдно значење и користе га углавном критичари и противници елементаризма – дакле, холистички оријентисани теоретичари и истраживачи у психологији и блиским наукама.

Посматрано етимолошки, основа значења појма холизма налази се већ у старогрчком пореклу овог израза – у речи *holos*, која значи „целина“. Отуда, израз „холистички“ уобичајено значи „потпун“, „целовит“ или, у ређој употреби, „целински“, а заступници психолошког приступа у којем се истиче примат сложене целине над једноставнијим елементима називају се „холистичарима“ (углавном је

реч о заступницима гешталт психологије и хуманистичке психологије). Тако, изворно значење овог израза садржи у себи кључ за разумевање сâме суштине холистичке перспективе. А она се своди на једноставно оквирно начело или тврдњу да је организована целина увек више од простог збира својих саставних делова. Важно је додати да холистички приступ у научном истраживању и тумачењу може да се користи и аналитичким методама, али је важно да се при томе увек задржава основни принцип синтезе, свеукупна конфигурација и разматрање делова у контексту надређене целине (Холројд, 1995). Ово последње се у литератури о личности и развоју често означава као *умерен* став према холизму. Према Санфорду, то значи да се не поричу делови (елементи) и њихова анализа, него да се делови (елементи) тумаче зависно од јединствене, непоновљиве целине – идиофеномена. О тако схваћеном делу (елементу) говори се, онда, као о *јединици целине*. Дакле, холизам не мора да подразумева потпуно одбацивање аналитичких техника испитивања којима се проучавају делови, али се увек подразумева основна идеја да живи системи функционишу као јединица целине (уп. Поповић, 2002).

Без улажења у ближе разматрање, ради појмовно-терминолошке јасноће корисно је имати на уму да појам „холистички“ не треба изједначавати са неким другим, наизглед сличним или блиским, појмовима и терминима као што су они који се односе на *теорију* – а то су „интегративни“ и „еклектички“ приступ (укључујући и Олпортове термине „систематски“ и „разумни еклектицизам“), па и „мултидисциплинарни“ или „интердисциплинарни“ приступ – и појмови и термини који се искључиво тичу *методологије истраживања*, као што су „плуралистички“ приступ и „мултиметодски“ или „мешовити“ приступ.

Шире посматрано, два супротна приступа – холистички и елементаристички – могу се схватити као два различита начина људског мишљења која, у ствари, одражавају *културне* варијације у когницији, тј. која се могу приписати различитим социо-културним контекстима и интелектуалним традицијама. Савремена крос-културна истраживања (нпр. , Nisbett, 2003; Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001) потврдила су претпоставку о културним разликама у преовлађујућим начинима расуђивања или системима мисли. У њима је та културно условљена когнитивна разлика сажето исказана дихотомијом „холистичко наспрам аналитичког расуђивања“. Први облик подразумева усмереност на шири контекст и тежњу да се појаве објашњавају на основу повезаности са том примарном целином. *Холистички* приступи се више ослањају на знање засновано на искуству, него на оно које се темељи на апстрактној логици. Они су

више дијалектички – у смислу да је у њима нагласак на промени, на признавању контрадикције и потребе за различитим гледиштима, као и на трагању за „средњим путем“ међу супротним позицијама. С друге стране, *аналитичка* когниција подразумева издвајање објекта пажње из контекста и фокусирање на својства објекта која се сврставају у категорије, на основу чега се врши објашњење и предвиђање. Закључивање се у овој когнитивној оријентацији заснива на деконтекстуализацији, на примени формалне логике и на избегавању контрадикције.

Налази ових крос-културних истраживања сугеришу да се ове когнитивне разлике могу приписати утицајима културе на људску когницију. Тако, мада су, уопштено, у људском мишљењу присутна оба система или „навике“ мисли (холистички и аналитички), они су под утицајем културних искустава која доприносе да један од њих буде заступљенији или преовлађујући. Закључак изведен на основу емпиријских истраживања је да су те когнитивне разлике повезане са различитим социо-културним световима Запада и Истока. Први се одликује независношћу, а други зависношћу од контекста као целине – то јест, први (западњачки) тежи аналитичкој когнитивној оријентацији, док је други (источњачки) више склон холистичком расуђивању и холистичкој когницији уопште (уп. Norenzayan, Choi, & Peng, 2010).

Холистички приступ развоју личности

Шта заправо подразумева холистички приступ развоју индивидуалности и личности посматран из перспективе психологије личности и развојне психологије – посебно у контексту развоја и васпитања деце предшколског узраста?

У психолошки и васпитно важном развојном периоду раног детињства, у узрасту кад се постављају темељи психосоцијалног развоја појединца, холистички приступ подразумева да се *сви* кључни аспекти или подручја развоја (физички, когнитивни, емоционални, социјални и морални), као и сви процеси и промене током овог раног периода индивидуалног развоја морају узети у разматрање – како теоријско-истраживачки, тако и у свакодневној васпитној пракси. Другим речима, то значи да се они морају посматрати не као издвојени и функционално посебни фрагменти или елементи, него као интерактивни и узајамно повезани саставни делови или јединице ширег, вишедимензионалног развојног процеса који описујемо општим терминима као што су „рани развој личности“, „психосоцијални развој детета“ или једноставно као „дечји развој“.

Јасно је да то уједно важи за многоструке *утицаје* и разноврсна индивидуална *искуства*, као чиниоце или темеље који узајамно детерминишу ток и домете раног и каснијег индивидуалног развоја,

који обликују личност појединца и његово карактеристично понашање и прилагођавање, чинећи га јединственим, особеним људским бићем. Реч је о наследним или биолошким факторима или предиспозицијама, као и о социокултурним факторима или факторима спољашњег окружења (околине), што је у научно-стручној литератури познато као „наслеђе-средина“ или „природа-одгајање“ питање. А томе неизоставно треба додати и *делатне* доприносе саме особе свом личном саморазвоју и самоизградњи – дакле, њену сопствену активност на сложеном путу развоја личности. Таквим холистичким приступом избегавају се јалове и исцрпљујуће теоријско-истраживачке расправе о факторима или чиниоцима који претежно или одлучујуће утичу на развој и функционисање личности.

У бројним теоријским одређењима и употребама појма личности углавном постоји сагласност да је личност мање-више сложен, организован и постојан или трајан склоп психичких особина или својстава појединца и механизма или процеса који утиче на социјалне интеракције и адаптације појединца у свакодневном животу. За сврхе овог рада је од превасходне важности нагласити да личност има интегративну или организациону функцију. Она представља активну силу у појединцу. Као што сажето истичу Хол и Линдзи (Хол и Линдзи, 1983: 34), „личност је оно што уноси ред и склад у све оне различите облике понашања који се јављају код појединца“. Дакле, личност је организована, у њој постоји устројство, а то значи да њени различити сачинитељи образују склоп или сложај, а не насумичан и неповезан скуп психичких елемената. Она је мање-више интегрисана (сабрана) целина, у којој постоји одређено свепрожимајуће унутрашње устројство, јер су различите нити или јединице у личности међусобно повезане на динамичан и релативно складан начин – наравно, кад је реч о психолошки здравој, интегрисаној особи. Јасно је да то подразумева да онда и *понашање* особе, укључујући, наравно, и морално понашање – треба разумети само у контексту те сложене психолошке целине (видети нпр. Поповић, 2002). Ово такође значи да сваки догађај у понашању појединца треба проучити и протумачити у повезаности са његовим целокупним понашањем и функционисањем у свакодневном животу, тј. у својој природној средини. А са становишта холистички оријентисане психологије морала, то значи, као што је још творац аналитичке психологије Карл Густав Јунг нагласио, да делови личности – као што је нпр. фројдовски схваћено Над-ја (Супер-его) – не могу бити једино одговорни за етичку страну личности и морално владање, већ само личност у целини, тј. Јаство као психичка целовитост, интегрисаност свих страна, тежњи и процеса у личности (Златановић, 2001). С тим у вези, раније споменути Абрахам Маслов,

као заговорник холистичког приступа у психологији личности, критички примећује:

„Ову теоријску тврдњу психолози доста богојажљиво прихватају, а затим често мирно настављају да је занемарују у својим актуелним експериментима“ (Маслов, 1982: 79).

У теоријама личности ширег обима присутна је тежња да се обухвате сви важни аспекти или области личности од значаја за њено свеукупно разумевање, укључујући и питање *развоја личности*. У њима се под развојем личности уобичајено подразумева сложен и вишедимензионалан индивидуални процес који укључује уједно стабилност, континуитет и константност у људима током времена, као и начине на које се они мењају у свом животном циклусу (уп. нпр. Larsen i buss, 2008). При том се под *променом* мисли на унутрашња психолошка збивања чији су развојни исходи релативно трајни током времена.

Развој различитих аспеката људске личности и понашања, као и промене током индивидуалног живота, одређени су узајамним садејствима или испреплетаним деловањем различитих фактора и утицаја који *заједно* формирају личност појединца. Посматрано холистички, као што је наглашено свака појава или догађај у развоју личности, као и у понашању појединца, треба да се тумачи или објашњава у повезаности са целокупном личношћу. У вези са оним чиме се, по дефиницији, бави развојна психологија, ово такође подразумева следеће: мада развојна психологија систематски истражује важне домене индивидуалног развоја (когнитивни, емоционални, социјални и морални), са становишта психологије личности ти психолошки развоји, процеси и промене у понашању повезане са узрастом нераздрживо воде развоју личности, њеном „израстању“ или „настајању“, тј. „саморазвоју“, како би рекли хуманистички оријентисани теоретичари личности.

Додајмо овоме запажање да је са питањем холизма блиско повезано и питање *јединствености* или *индивидуалности* – схватање да је свака особа јединствена, да поседује особена и непоновљива својства која је разликују од других особа (видети нпр. Хол и Линдзи, 1983: 47-48). Целовито сагледавање свих аспеката развоја личности у психолошки сложенем контексту појединачне особе води бољем разумевању њене јединствене личности, њених карактеристичних начина понашања и прилагођавања средини. Отуда се може сматрати оправданим да нам је потребно гледиште о „холистичком развоју“ или, другим речима, холистичко гледиште о личности и њеном развоју – и то већ у најранијем и раном периоду индивидуалног развоја, у узрасту

предшколског детета, када се појављују индивидуалне разлике у личности.

Коначно, кад је реч о васпитању деце овог узраста, јасно је из свега реченог да би оно, као нераскидиво повезано са социјалним и личносним развојем, требало да се заснива на холистичким начелима. Шта то конкретно значи? То значи да дете треба васпитавати, да тако кажемо, онако како га прихватамо и волимо: у његовој свеукупности и јединствености, онакво какво оно као јединка јесте, као особену био-психо-социо-културну целину – ма колико она била само у повоју, тек на почецима динамичног и сложеног процеса сопственог раста и развоја у правцу психолошки зреле и самоупотпуњене одрасле особе. А то другим речима значи: без обзира на то што је дете на почетку пута који води развоју јединствене и интегрисане личности – личности која је, јунговски речено, успешно прошла *индивидуациони процес* развоја својих саставних система у смислу стабилног унутрашњег јединства и психолошке заокружености, развоја чији је крајњи циљ остваривање јаства. Према Јунгу, то значи да су супротне тежње у личности, као што су свесно-несвесно, екстраверзија-интроверзија, добро-зло, итд. – помирене и да су тиме пружиле ново, напредније или складније јединство него што је било док су супротности биле издвојене, а то онда значи и да је личност постала целовитија, обједињенија. У васпитном погледу, са становишта Јунгове аналитичке психологије, то уједно подразумева развојни пут *прелажења* из спољашњег васпитања, као васпитног темеља вођеног уз помоћ ауторитета у породичном и институционалном оквиру, у сопствено, унутрашње, самонадзирано и целоживотно *самоваспитање* (више о овоме последњем, видети нпр. Јунг, 2000; Златановић, 2001). Наравно, то је уједно развојни пут који води од спољашње контроле и регулације детета до развоја његове адаптивне и социјално пожељне самоконтроле и саморегулације својих емоција и понашања.

Сажимајући општи закључак био би да холистички приступ развоју и васпитању личности има суштински важне предности које се темеље на холистичком начелу да је целина увек значајнија од појединачних саставних делова и њиховог укупног збира. Јер: целина располаже деловима, а не обрнуто.

Литература

- Берк, Л. Е. (2008). *Психологија цјеложивотног развоја*. Загреб: Наклада Слaп.
- Блекбурн, С. (1999). *Оксфордски филозофски речник*. Нови Сад: Светови.
- Хол, К. С. и Линдзи, Г. (1983). *Теорије личности*. Београд: Нолит.
- Холпројд, С. (1995). *Речник езотерије*. Београд: Нолит.
- Јунг, К. Г. (2000). *О развоју личности*. Београд: Службени лист СРЈ.
- Larsen, R. J. i Buss, D. M. (2008). *Psihologija ličnosti: područja znanja o ljudskoj prirodi*. Zagreb: Naklada Slap.
- Маслов, А. Х. (1982). *Мотивација и личност*. Београд: Нолит.
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought*. New York: Free Press.
- Nisbett, R. E. , Peng, K. , Choi, I. , & Norenzayan, A. (2001). Culture and system of thought: Holistic vs. analytic cognition. *Psychological Review*, 108, 291-310.
- Norenzayan, A. , Choi, I. , & Peng, K. (2010). Perception and cognition. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 569-594). New York: The Guilford Press.
- Олпорт, Г. В. (1997). *Настајање: основна разматрања за психологију личности*. Београд: Монд.
- Pinquart, M. , and Silbereisen, R. K. (2014). (Individual) development. In K. Pawlik & G. d'Ydewalle (Eds.), *Psychological concepts: An international historical perspective* (pp. 63-101). New York: Routledge.
- Поповић, Б. В. (2002). *Буквар теорије личности*. Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.
- Поповић, Б. В., Миочиновић, Љ. и Ристић, Ж. (1981). *Развој моралног сазнања: расуђивање о особи*. Београд: Институт за педагошка истраживања; Просвета.
- Радоњић, С. (1975). *Увод у психологију: структура психологије као науке*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ребер, А. С. и Ребер, Е. С. (2010). *Речник психологије*. Београд: Службени гласник.
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development* (6th ed.) Belmont, CA: Wadsworth Lengage Learning.
- Sutherland, S. (1989). *Dictionary of psychology*. London: The Macmillan Press.
- Златановић, Љ. (2018). Функције и типови игре у раном детињству: холистичка перспектива. *Савремени свет и толеранција кроз призму предшколског васпитања: зборник радова са Тринаесте конференције „Васпитач у 21. веку“* (стр. 301-309). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
- Златановић, Љ. (2001). *Јунг, јаство и индивидуација*. Ниш: Студентски информативно-издавачки центар.

Ljubiša Zlatanović

**PERSONALITY DEVELOPMENT
FROM HOLISTIC PERSPECTIVE**

Summary: The old psychological debate “holistic versus elementaristic approach” (known also as the “whole-part” problem) is one of the primary issues in personality psychology, and more recently it is increasingly in the focus of attention of the contemporary scholars in the area of human development. In the context of early childhood, holistic approach implies that all the key influences or aspects of this developmental period (physical, cognitive, emotional, social and moral), as well the processes and changes that characterize the preschool age, must be considered not as isolated and unrelated parts or elements but as the interactive and the inter-related component parts or units of a broader and a very complex whole that we describe by the general terms such as “individual development”, “early personality development” or “child development”. Baring in mind the important educational implications, the main purpose of this paper is to answer the following key question: why is important to view the early personality development from holistic perspective? As a response to this question, after consideration the concepts of holism and holistic approach in the paper it is emphasized that we need the viewpoint of so-called “holistic development”, according to which individual development is a whole and complex process, because such an approach contributes to better understanding of this multifaceted process of important developments, changes and reorganizations in personality and behaviour of a preschool child.

Keywords: holism, holistic perspective, holistic development, personality development, early childhood.

Милош Насковић

Висока школа за васпитаче струковних студија

Алексинач

УДК 37.016:75:[159.922.7-053.4

ЗНАЧАЈ И УЛОГА ЛИКОВНЕ УМЕТНОСТИ У ХОЛИСТИЧКОМ ПРИСТУПУ РАЗВОЈА ДЕЧЈЕ ЛИЧНОСТИ

Резиме: У раду се разматра и истражује значај ликовне уметности у холистичком приступу васпитања и образовања предшколског детета. Потребне савременог друштва неметнуле су овај приступ као основни принцип у развоју личности деце предшколског узраста. Различите теорије о значају ликовне уметности за децу овог узраста (Пијаже, Е. А. Флорина, В. Ловенфелд) указују на нераскидиву везу њиховог ликовног израза и развоја сложених компоненти личности. Ликовна уметност, односно методика ликовног васпитања, омогућава повезивање и прожимање, својеврсну синегрију, различитих програмских садржаја и области које доприносе холистичком приступу развоја личности предшколског детета, негујући при том аутентичност ликовног и креативног израза. Рад се бави и улогом васпитача и истиче у исти мах значај правилног организовања активности, одабира ликовних средстава и материјала, као и примену дидактичких принципа и метода које поспешују индивидуалност, лични израз предшколске деце и њихову везу са заједницом и социјалном средином.

Кључне речи: ликовна уметност, холистички приступ, предшколско дете, вртић, васпитач.

Увод

Потребне савременог друштва и области савременог живота намећу холистички приступ васпитању предшколског детета, као приступ који омогућава потпуни развој дететове личности и који у потпуности испуњава све циљеве постављене управо тим потребама. Без обзира на различите теорије и концепције могућег развоја методике ликовног васпитања и образовања (Б. Карлаварис – *Нова концепција ликовног васпитања*, В. Ловенфелд, Е. А. Флорина...) бројни истраживачи се слажу да поље ликовних уметности омогућава суштинско повезивања различитих програмских садржаја и области васпитно–образовног рада, поштујући и подржавајући при том, саме основе холистичког приступа васпитању и образовања предшколског детета.

„Холизам је универзално схватање да организам у физиолошком, психолошком и социјалном смислу може да функционише само као целина. Појединац се види као више од прости суме сопствених делова, а проблеми се посматрају у ширем контексту. Прихватање ове оријентације подразумева приступ који интегрише социјалне, културне, психолошке и физичке утицаје на појединца или проблем“.⁵ Холизам се још може дефинисати као „филозофски правац који апсолутизује целину, а негира делове; који, значи, свет схвата као целину, као реалност универзума“.⁶

Интердисциплинарни приступ активностима у области ликовног изражавања деце предшколског узраста, уз примену различитих дидактичких принципа и метода, омогућава поштовање основних начела хуманистичких принципа васпитања. У овом случају интердисциплинарност се односи на могућност повезивања чињеница различитих дисциплина и области које се појављују у самом процесу ликовног изражавања. Могућа корелација са осталим методикама васпитно–образовног рада доприноси целовитом и интегрисаном процесу, укључујући дете као целовито биће, а сам тај процес ликовног стварања подразумева ангажовање целокупне личности и преплитање различитих животних области. Амерички теоретичар Ајзнер Елиот (Eisner, E. W.) дефинише приступ уметности „не само као могућност развоја унутар саме уметничке области већ као производ комплексних форми учења и изражавања“.⁷

Та синегрија и то прожимање у оквиру активности из области ликовног изражавања деце предшколског узраста (у вртићима и предшколским установама) може бити тематско и вишеслојно. Методе рада у оквиру методике ликовног васпитања могу бити, по С. Филиповић, вербално–текстуална, показивачка, метода сазнавања кроз праксу (откривачка) и проблемска.⁸ Вербално-текстуална метода подразумева монолог, дијалог и рад са текстом (монологска метода, дијалогска метода и метода рада са текстом). Све наведене методе су у директној вези са методиком развоја говора и основ су вербалне комуникације која се одвија у току активности. Да би вербална комуникација (дијалог) на релацији васпитач – дете била успешна у

⁵ Видановић, И. (2006). *Речник социјалног рада*. Издање аутора, Београд.

⁶ Панић, В. (1998). *Речник психологије уметничког стваралаштва*. ЗУНС, Београд.

⁷ Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New York & London: Yale University Press.

⁸ Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Универзитет уметности и КИЕТ, Београд.

циљу остаривања крајњег исхода активности, потребно је не само да је тај дијалог заснован на искреној размени информација, ставова и мишљења већ и да је плански и организовано вођен. Он захтева и прилагодљивост језика, речи и израза узрасту предшколског детета, али и стварања и организовања “херуистичког разговора“ (Филиповић, С. 2011:208), дијалога у коме васпитач усмерава дете да буде активно и да самостално решава проблеме и изводи закључке. Повезаност са методиком развоја говора је у директној вези са организовањем активности из области ликовног стваралаштва предшколског детета и захтева правилно изражавање и непрекидно богађење говорних могућности. Та вербална комуникација је од изузетне важности не само за постављање ликовно–стваралачког проблема и правилно вођење активности већ и за поступак естетске анализе, па и тумачење различитих ликовних феномена и ликовних садржаја. Илустровање и ликовне активности организоване на основу прича, бајки или басни су честе и представљају корелацију књижевног и ликовног језика.

Правилан физички развој предшколског детета је од изузетне важности за развој креативности, креативног, естетског и ликовног израза. Развој графомоторике, финих мишића рамена, шаке и руку доприноси комплекснијем ликовном изразу, убедљивијем приказом и вештијем изразу. Вајање, обликовање различитих материјала, цртање и остале могућности ликовног изражавања предшколског детета умногоме омогућавају правилан физички раст и развој. Физички активно дете у стању је да прикаже, уз помоћ ликовних медија, своје физичке активности и игре, самосталне или са вршњацима. Те развијене физичке компоненте дечје личности условљавају потпунији ликовни израз, развој креативности, интелигенције и флуентности мишљења. Ликовни радови настали у ликовном подручју вајање у директној су вези са физичким способностима и доводе до развоја осећаја за простор, трећу димензију и волумен.

Приказивање облика и скупова предмета, линије и осталих геометријских тела сталан је мотив и тема ликовних активности у предшколским установама и вртићима. Математика омогућава простор за истинску синегрију са пољем ликовних уметности.

На дечјим ликовним радовима облици и појаве из природе и околине су чест мотив. Ликовне активности предшколске деце се могу одвијати у екстеријеру, у дворишту вртића или предшколске установе, у парку или излетишту и та корелација ликовног стваралаштва предшколске деце са упознавањем околине може бити вишеструка. Облици из природе су чест мотив на дечијим ликовним радовима, а свакако да отискивање природних или предмета пронађених у непосредној близини вртића доприноси упознавању детета са

својствима и карактеристикама природних појава и у исти мах повезује методiku ликовног васпитања са методиком упознавања околине.

Веза ликовне уметности са музичком уметношћу или драмском уметношћу, нераскидива је и попут односа осталих области васпитно–образовног рада са ликовном уметношћу, вишеслојна је и пожељна. Музичка уметност, заједно са ликовном, игра одлучујућу улогу у естетском васпитању предшколског детета. Уз помоћ естетског васпитања или васпитања путем уметности „активира се низ интелектуалних функција, пре свега чулни органи, развија се способност посматрања, проширује круг представа, ангажује памћење и репродуковање, обликују снажне стваралачке фантазије и развијају се мисаони процеси. Естетска перцепција, осим што ангажује чула и моторику, изазива и низ асоцијација и осећања“⁹ и још „специфична функција естетских активности састоји се у томе што равномерно развијају мишљење, осећање и чула, перцептивне способности, способности анализе и синтезе, трансформације и доследне организације, односно способности које су неопходне за стваралаштво“.¹⁰ Та међусобна синегрија ликовне, музичке уметности и осталих уметности, оставља као могућност слушање музике у току ликовних активности, могуће илустровање одређених дечијих музичких нумера и драмских текстова или једноставно, ликовно изражавање (цртање, сликање, вајање) на основу тих нумера или композиција. У сваком случају, та веза ликовне и осталих уметности, изразито је инспиративна и веома сугестивна.

Наведени примери прожимања ликовне уметности са осталим методикама указују на комплексност поља ликовног изражавања и у исти мах указују на могућност снажног интегрисања које ангажује целокупну личност детета. Таква врста ангажовање уз прожимање и интеграцију програмских садржаја и већ наведену интердисциплинарност методике ликовног васпитања, омогућава и апсолутно подржава холистички приступ развоју дечије личности. Без обзира да ли је то повезивање тематско или вишеслојно (сложено), ликовне активности предшколске деце могуће је у потпуности конципирати и организовати као скуп различитих области у којима се као крајњи циљ поставља оригиналан ликовни израз предшколског детета.

У циљу сагледавања ликовне уметности као области или поља васпитно–образовног рада у вртићима и предшколских установа, које

⁹ Грандић, Р. (2007). *Прилози естетском васпитању*. Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.

¹⁰ Исто као под 5.

подржавају хуманистички приступ васпитању требало би споменути и специфичности ликовних медија. Савременост ликовних медија омогућава слободу детету да самостално истражује и стиче искуство на целовит и потпун начин. Претходно наведени амерички теоретичар Е. Ајснер истиче још како „уметност учи да се размишља помоћу материјала и о материјалу“ и „уметност учи децу да проблеми могу имати више од једног решења и да се на питања може дати више одговора“. Предшколско дете усваја нове појмове и нова знања кроз сопствено истраживање уз помоћ традиционалних и савремених ликовних медија који му омогућавају „развијање ставова, флексибилност мишљења и понашања“.¹¹ И док се раније инсистирало на „чистим“ техникама, данашњи ликовни медији омогућавају вишеструко комбиновање више различитих материјала, па самим тим и спонтанији дечји израз, односно разноврснији стваралачи рукопис. Појава нових медија и савремена технологија условила је појаву и дефинисање нови ликовних подручја, као нових области у којима је могуће дечје изражавање – нпр. ликовно подручје мултимедије „у коме се деца изражавају фотографијом, анимацијом или дигиталним средствима“,¹² а успешно планирање и организовање активности из ове области подразумева и правилан одабир техника и материјала које ће омогућити слободу израза и самостално истраживање у циљу стимулисања креативних способности.

Но, без обзира на све већ неведено, не може се прескочити улога васпитача и њихов значај који се огледа у, не само вођењу активности, већ и у њеној организацији и планирању. Правилно планирање подразумева широку поставку активности, међусобну корелацију и интеграцију више области и целина – својеврсно брисање граница између тих истих области. Та корелација омогућава трансфер знања и искустава и доводи до успешнијег и потпунијег креативног израза. Познавања карактеристика и особина техника и материјала такође је битна како за сам ток, тако и за крајњи исход ових активности – не само због планирања времена и организације активности већ и због разноврснијег и ликовно потпунијег личног израза. Савремени и традиционални ликовни медији омогућавају слободу избора и његову спонтаност само у случају правилне употребе и поштовања одређених процеса у складу са особинама боја и везива.

Требало би споменути и неке од дидактичких принципа у процесу ликовног стваралаштва који, уз већ наведене методе рада (показивачка метода и метода сазнавања кроз праксу) подржавају и поспешују

¹¹ Филиповић, С. Каменов, Е. (2009). *Мудрост чула III део*. Драгон, Нови Сад.

¹² Исто као под 4.

холистички приступ развоја дечје личности. Дидактичка начела и принципи који посебно утичу на слободу и спонтаност дечјег ликовног израза и негују дечју интерпретацију стварности интегрално, а не подељену на различите области јесу „принцип слободног ликовног изражавања и принцип интеграције са осталим васпитно–образовним областима“.¹³ Они имају честу и широку примену и такође имају изузетну важност за правилно организовања и вођење активности из области ликовног стваралаштва предшколске деце, које у потпуности интегришу различите области и садржаје.

Закључак

Дакле, хуманистички приступ ликовним задацима подразумева целовито сагледавање ликовних проблема и њихову ширу поставку. Такво сагледавање доводи до ефикаснијег васпитања, јер се од васпитаника очекују комплекснија решења, култивисање целокупне личности и експериментисање са различитим методама и путевима решавања постављених задатака.

Сумирајући све напред наведено долазимо до закључка да је хуманистички приступ и поштовање хуманистичких начела у васпитању предшколског детета уз помоћ ликовне уметности апсолутно могуће неговањем њене интердисциплинарности, ангажовањем целокупне дететове личности и истинском синегријом и корелацијом свих васпитно-образовних области, као и осталих специфичности које ова област пружа и омогућава.

¹³ Карлаварис, Б. (1986). *Методика ликовног васпитања за 4. разред педагошке академије*, ЗУНС, Београд.

Литература

- Видановић, Иван (2006). *Речник социјалног рада*. Издање аутора, Београд.
- Грандић, Радован (2007). *Прилози естетском васпитању*. Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New York & London: Yale University Press.
- Карлаварис, Богумил (1986). *Методика ликовног васпитања предшколске деце 4. разред педагошке академије, ЗУНС*, Београд.
- Панић, Владислав (1998). *Речник психологије уметничког стваралаштва*. ЗУНС, Београд.
- Филиповић, Сања (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Универзитет уметности и Клет, Београд.
- Филиповић, Сања – Каменов, Емил (2009). *Мудрост чула*, III део. Драгон, Нови Сад.

Miloš Nasković

THE IMPORTANCE AND ROLE OF FINE ARTS IN THE HOLISTIC APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF A CHILD

Summary: The work analyses the importance of fine arts in the holistic approach to the education of preschool children. The needs of modern society have imposed this approach as the basic principle in the development of a preschool child. Different theories about the importance of fine arts for the children of this age (Piaget, A. Florina, V, Lowenfeld) point out the infrangible bond between their artistic expression and development of complex components of a personality. Fine arts, i.e. the methodology of art, enables the bonding and the permeation a kind of a synergie, of various programme contents and fields which comprise in the holistic approach to the development of a preschool child's personality, nurturing the authenticity of artistic and creative expression. The work also deals with the role of a teacher, emphasising the importance of proper activity organization, choice of art materials as well as application of didactic principles and methods which stimulate individuality, personal expression of preschool children and their bond with the community and social environment.

Key words: fine arts, holistic approach, preschool child, nursery, nurseryteacher.

2.

**ИНТЕРАКТИВНОСТ У
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ**

Марија Лукић
Кристина Крстић

Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 373.21.691:688.721

ЛУТКА КАО ПОСРЕДНИК У ГРАЂЕЊУ ОДНОСА ИЗМЕЂУ ДЕТЕТА, ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА

Анстракт: Међу дидактичким средствима у раду са децом предшколског узраста као једно од најзаступљенијих и најефектнијих јесте лутка. Њен значај огледа се у буђењу интересовања деце за одређене садржаје који се обрађују и у подстицању деце да буду активни учесници и сарадници са одраслима у активностима у оној мери у којој ће лутка омогућити сазнавање, дубље доживљавање и разумевање онога што се усваја. Стога је у раду истакнут значај гињол лутке, њене креације и анимације, како од стране васпитача, тако и укључивањем родитеља и деце у њену израду. Такође, дат је осврт на примену лутке у свим узрасним групама кроз различите методичке области.

Кључне речи: лутка, гињол-лутка, дете, васпитач, родитељи.

Увод

Откад је људске мисли и потребе за стварањем видљиво је и присуство лутке. О томе сведоче разни писани извори, као и археолошке ископине које говоре о месту лутке и мењању њене улоге у историји цивилизације. Током историје лутке су створане из различитих разлога. Некада су одражавале везу човека са природом и божанствима – ту се пре свега мисли на обредне лутке, помоћу којих се човек бранио од онога што га је угрожавало или је пак призивао оно што му је требало, додељујући, на тај начин, лутки моћ чудесног и магичног (Николић, 1996; Чакић Симић, 2007). Временом, човек преузима одговорност за свој живот, а лутка постаје средство за преношење знања, упознавање различитих култура, народа и далеких земаља. Тако се чувала прошлост од заборавља (историја и предања), славила садашњост и претпостављала будућност.

Латински израз *homo ludens* означава човека као биће које се игра, што указује на мењање улоге лутке у животу човека, па се јавља људска потреба за лепим, за игром и стварањем, као и настојање човека да се у игри са лутком изрази (Чакић Симић, 2007).

Свет лутака посебно је близак деци јер се у свету бајки, поезије, хумора, сатире, фантастике бришу границе између људи, животиња, биљака и предмета. А како предшколско дете учи играјући се и игра се учећи, лутке постају снажно средство у васпитно-образовном раду. Поред значајне вредности лутке за социјализацију детета, као и њене примене у терапеутске сврхе, она може оживети и приближити мање или више занимљиве садржаје из различитих методичких области (област развоја говора, област почетног развијања математичких појмова, област упознавања околине, област музичког васпитања, област ликовног васпитања и област физичког васпитања) (Родић, 1996). Осмишљавање и реализација уводних делова активности из поменутих области често подразумева примену методе сценског рада (Булатовић, 2012), односно својеврсну драматизацију чији су актери лутке, па детету различити садржаји постају очигледнији и разумљивији, приликом чега се подједанко ангажују и васпитач и дете. Стога се у раду указује на значај и примену гињол-лутке у раду са децом предшколског узраста, затим на улогу васпитача у изради лутака, те на важност заједничког учешћа родитеља и деце у креирању лутака за потребе реализације активности.

Значај гињол лутке у васпитно-образовном раду

Посебност лутке која се користи у васпитно-образовном раду огледа се у давању живота неживом предмету, а она као таква позива децу на маштање, што јој, повратно, прибавља још више живота. Другим речима, док је на сцени и у покрету и на основу дејких реакција, она живи свој живот (Чакић Симић, 2007). Покретљивост, брзина, једноставност неке су од одлика гињол-лутке које јој дају предност у раду са децом предшколског узраста у односу на друге врсте лутака (Јовановић, 2007). *Гињол* је реч која потиче из француског језика, а односи се на особу која је смешна: комедијаш, клоун. Данас, гињол означава све лутке које се навлаче на руку као рукавице. Њена највећа вредност је што када се навуче на руку, онај ко управља њом није више сам и није само свој, већ његова рука испуњава унутрашњи простор лутке и тако лутка оживи (Чакић Симић, 2007). Такође, значај примене лутке, како објашњава Наумовић (2000) и у томе је што она у уводном делу активности може послужити као снажна мотивација за доживљај и разумевање онога што ће се разрађивати у главном делу активности. Различити ликови лутака (дечак, животиња, стилизована лутка) помажу детету да врло брзо заборави да васпитач управља лутком, што му помаже да се уживи у представи.

Међутим, према речима Јовановића „оживети неживу материју тако да мали гледаоци верују да је то заиста могуће, представља сложен процес. Управо је веровати у илузију кључна реч. Деца желе да

верују и то је први предуслов игре“ (Јовановић, 2007:44). С обзиром на то да је лутка предмет сачињен од разних материјала, а да се својом појавом и покретом може највише исказати, потребно је водити рачуна о усаглашености изгледа, понашања и речи, која ће представити њену аутентичност и дочарати лик из приче. Збир особина којим се неко или нешто одликује представља његов карактер. Зато је важно обратити пажњу на карактер који лутка представља на сцени, односно на луткину главу која одсликава цео њен карактер. Приликом прављења, стога, лутки треба баш, урезати, увајати, „улепити“ тај карактер, како би „добра“ или „зла“ већ самом њеном појавом били препознатљиви (Чакић Симић, 2007). Додатно, један од елемената који одређују луткин карактер јесте и сам облик главе (округла, овална, угласта), следећи је боја (топле и хладне боје), а затим и сам избор материјала (гладак, мекан, тврд, блештав...) (Мајарон, 2004). Колики је у томе значај материјала – указује и чињеница да свиленасти материјали стварају утисак лебдења лутке и њеног лаганог кретања по сцени, млитави упућују на елеганцију и важност, крути указују на уштогљеност, док уношење стилизованих детаља смешта лутку у одређени историјски период. Препоручљиво је још и да глава, шаке и стопала буду усаглашени са поменутиим елементима (Чакић Симић, 2007).

Карактер лутке, дешавања на сцени и стил представе повезани су са законима анимације. Анимација подразумева да лутки „удахњујемо душу“ (Јовановић, 2007). У анимацији лутке на сцени, као једно од најизраженијих средстава јесте ритам којим лутка врши покрете. Кретање лутке састоји се од покрета руке, премештања с једног места на друго и окретања лутке у месту (Каменов, Филиповић, 2010). Дакле, најближи луткин пријатељ, односно начин да се она изрази управо је покрет помоћу целог тела, јер и најтананији покрет може да искаже неко осећање или пошаље поруку (Чакић Симић, 2007). Да би се стекао утисак да речи потичу од ње, односно да лутка „говори“, са покретом треба ускладити ритам говора. Свака лутка, у складу са својим карактером, има препознатљив глас, који употпуњује невербална комуникација. Од висине тона говора, његове јачине и различитог темпа постиже се динамика на сцени, што мотивише децу да буду активна публика. Поред тога, једноставни изражајни говор васпитача доприноси и развоју говора код деце и пребацивању деце из једне ситуације у другу (*Правилник о општим основама...*, 2006).

Поред наведених елемената, значајну улогу има и сам текст представе. Пре свега, потребно је водити рачуна о:

1. дужини текста – погоднији су краћи текстови са мање улога;

2. дијалогу – жив, прожет репликама које су концизне, еуфоричне, тј. емоционално обојене; и

3. језику – алогични хумор, наивност, и ведрину, живи ритам и оригиналан стих (Јовановић, 2007; Миловановић, 2008).

Лутка и њена примена на предшколском узрасту

Порука коју лутка шаље, односно текст који васпитач адаптира за потребе представе у многоме је условљен узрастом деце којој је намењен. Основу и инспирацију за настајање текстуалног предлошка може чинити било које уметничко дело (сценарио, прича, песма, басна, бајка, итд.), ситуације из свакодневног живота, као и садржаји из свих методичких области. Другим речима, прилагођавање постојећег драмског текста уношењем нових елемената, поштовањем захтева узрасних карактеристика деце означава настанак драматизације (Миловановић, 2008). На основу примера из праксе, а водећи се узрасним карактеристикама деце, Родић (1996) истиче значај лутке у васпитно-образовном раду:

Лутка и деца млађег предшколског узраста. Креација и анимација лутке током овог периода претежно је у делокругу васпитача, што је условљено психофизичким способностима деце, односно степеном развоја финих мишића шаке. Вишеструки значај за развој детета на овом узрасту има примена лутке. Тако, дете млађег предшколског узраста може разговарати са лутком о ситуацији у којој се нашло претходног дана или непосредно пред долазак у вртић. Такође, садржаји везани за почетно развијање математичких појмова постају занимљивији и лакше и брже се савладавају.

Лутка и деца средњег предшколског узраста. У овом периоду деца постепено могу да осмишљавају и праве своје лутке, идући од једноставнијих ка сложенијим. У активностима, нпр. након читања неке краће приче или доживљене ситуације, деца могу да пред креирање лутке, испричају причу коју су чули или осмисле текст по узору на њу. Обогаћен дечји речник у односу на претходни период и могућност да само дете анимира лутку даје му могућност да прати нове и сложеније садржаје.

Лутка и деца старијег предшколског узраста. У овом узрасту текстови који се користе у луткарским представама имају већи број ликова, а деца су спремнија и спретнија у креирању лутака, такође, вештија у анимирању, које се одвија и кроз сарадњу са осталом децом из васпитне групе. За разлику од претходног периода, деца на задату тему могу и сама да осмисле текст. Лутка код деце овог узраста може послужити као терапеутско средство у случају неконтролисане физичке активности, као и повећане агресивности, при чему се може утврдити њен узрок.

Улога васпитача у изради лутака

У којој мери ће лутка бити прихваћена од стране деце, и са аспекта креације, и са аспекта анимације и драматизације, зависи од самог васпитача, односно од тога колико он лутку препознаје као моћног посредника у свим активностима васпитно-образовног рада. Још у току школовања, васпитачи се оспособљавају за савладавање свих поступака који ће им помоћи да се успешно оспособе за организацију луткарске представе. У том смислу, они треба да препознају, адаптирају, драматизују и осмисле прикладну сценографију, чији ће актери бити лутке које они сами креирају, а да притом изаберу адекватну музику, која је усаглашена са самим текстом представе (Каменов, Филиповић, 2010).

Стога, јасно је видљива улога васпитача у активностима које се тичу драмског израза, што указује на широк дијапазон његовог деловања. У вези с тим, а на основу услова и могућности, када су питању различите драмске игре, од њега се очекује да буде: рефлексивни практичар, односно да креира, истражује и критички преиспитује праксу на један занимљив и забаван начин; да се у активностима подједнако нађе у улогама васпитача-водитеља и учесника-играча; сарадник је тако што ће приликом осмишљавања форми, тема и садржаја драмских активности успостављати односе и са децом и са одраслима и подстиче децу да креативно, активно и самостално откривају нове могућности драмског изражавања, али и развија своје драмске способности (Марковић и сар., 2006).

Такав васпитач ће на прави начин искористити могућности лутке као едукативно-дидактичког средства и искористити је за реализацију активности из различитих методичких области. Тако, у музичким активностима, приликом слушања музике, учења нових песама и малих музичких играка, лутка ће у уводном делу упутити децу на текст песме и олакшати им учење музичке композиције. Садржаји из упознавања околине могу бити много забавнији уколико се на сцени појави лутка која ће им приближити одређене карактеристике годишњих доба, домаћих и дивљих животиња, занимања, помоћи им да прошире знање о различитим природним појавама или их упознати са правилима друштвено прихватљивог понашања (Родић, 1996). Када је реч о Методици развоја говора, лутка, може „водити“ целу активност помоћу које се може проверити, утврдити или научити текст песме напамет, а притом она се може на моменте скривати и поново појављивати како би показала деци шта је запамтила и тако допринети динамици саме активности (Наумовић, 2000).

Лутка: заједничка креација родитеља и детета

За унапређивање дететовог развоја и учења пресудна је добра комуникација између родитеља и васпитача. Као учесници у комуникационом процесу, и једни и други треба да буду упознати са очекивањима обе стране и да познају своје улоге како би делили одговорност и доприносили остварењу заједничког циља – добробити детета (NCCA, 2009). Овако схваћен однос између родитеља и васпитача има елементе партнерског односа, који омогућава родитељима различите начине ангажовања и ставља их у разноврсне улоге. У том смислу Шаин и сарадници (2001) објашњавају да се родитељи могу појавити као родитељи посматрачи, родитељи као извори, родитељи као координатори за укључивање других родитеља, родитељи као организатори посета свом радном месту, родитељи као активни учесници у припремању и празника у вртићу. Поред ових, у контексту приче о дидактичким средствима, издвајају се улоге родитеља као волонтера и као иноватора у којима они издвајају своје време, деле своје искуство и способности са децом, васпитачем и осталим одраслима у вртићком окружењу. Улога волонтера подразумева повремено укључивање родитеља у васпитно-образовни рад – праћење васпитно-образовног процеса, уређивање паноа, осмишљавање игара и активности, док се улога иноватора односи на креирање новог материјала од стране родитеља, уређивање простора за реализацију свих предвиђених активности у кутићима/центрићима, у играоницима, радионицама и сл.

Поред добробити за само дете, укључивање родитеља доноси добробит и њима самима, стога је важно да се родитељ подржи у васпитачкој улози (NCCA, 2009). Управо је подршку могуће пружити кроз сарадничке везе које се стварају путем акција и активности на обострано задовољство и родитеља и васпитача, што истовремено обнавља или појачава сигурност, жељу за новим контактима, игру, радозналост за нова сазнања о свом детету и уживања у групном дружењу (Шаин и сар., 1996). Едукативне и креативне радионице, као један од облика сарадње, пружају могућност родитељима да стичу нека нова знања и вештине, да се кроз заједнички рад са децом уводе у процес активног учествовања у раду, у изради дечјих играчака и руковању са њима, у причању прича и стварању луткарских представа. У заједничкој изради лутака, с једне стране родитељи употпуњују своје вештине и искуства, док деца развијају спретност руку; стичу осећај за естетски доживљај лепог, препознају различите материјале, нпр. природне и амбалажне, што може послужити као повод за проширивање дечјих сазнања о актуелним еколошким темама;

наслућују њихову складност и упознају се са алатом и његовом употребом (Мајарон, 2004). Оживљена лутка представља посебан изазов за дете, јер је управо његових и родитељских руку дело и као таква може бити вредно дидактичко средство. Истовремено, на тај начин код детета се развија позитиван идентитет, самопоштовање, сарадња, тимски рад, кооперативност и креативност (Бојовић, 2009:176).

Закључак

У васпитно-образовној пракси, у условима предшколских установа, најчешће коришћен тип лутке је гињол-лутка, јер се прилагођава скоро сваком простору, не захтева учешће професионалног глумца, већ извођачи могу бити и васпитачи и сама деца. Поред тога, солидна анимација може се постићи кроз вежбе руке, покрета и гласа, а њена примена, у односу на остале типове лутака, не подразумева веће техничке захтеве (Николић, 1996).

На основу свега наведеног, лутка креирана од стране свих учесника васпитног процеса (деце, родитеља, васпитача) ствара услове за стваралачку и интерактивну игру, која дете провоцира, доводи у стање узбуђености, подстиче га на машту, креативност, испољавање емоција, изражавање различитих мисли, развија његове комуникативне способности и социјализацију.

Литература

- Бојовић, Д. (2009). *Моћ маште, моћ покрета: водич кроз драмске технике у раду са децом*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Булатовић, А. (2012). *Методика упознавања околине: практикум за студенте високих школа струковних студија за образовање васпитача*. Нови Сад: Знатижеља.
- Јовановић, Н. (2007). *Луткарство и сценска лутка*. Нови Сад: Змајеве децје игре.
- Каменов, Е., Филиповић, С. (2010). *Мудрост чула V део: децје драмско сваралаштво*. Нови Сад: Драгон.
- Мајарон, Е. (2004). Лутка – идеални спој дидактичких циљева. У Р. Лазић (Ур.), *Светско луткарство: историја, теорија, истраживања*, (стр. 305-310). Београд: Фото Футура.
- Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И., Коруга, Д., Ивановић, Р., Бељански-Ристић, Љ., Крсмановић, М., Гајић, З., Пековић, Д. (2009). *Корак по корак 2: васпитање деце од 3 до 7 година: приручник за родитеље и васпитаче*. Београд: Креативни центар.
- Миловановић, А. (2008). *Антологија луткарских текстова са Луткеф-а: са уводом у луткарску драматургију*. Београд: Креативни центар.

- Наумовић, М. (2000). *Методика развоја говора: приручник за студенте виших школа за образовање васпитача и за васпитаче*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.
- Николић, Д. (1996). Лутка – игра. У Д. Маркоска и сар. (Ур.), *Зборник 5*, (стр. 75-77). Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- НССА (2009). *Правим путем: оквир за програм рада са децом раног узраста: смернице за примену добре образовне праксе*. Преузето 20. фебруара 2018. http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2016/02/Pravim-putem-Okvir-za-program-rada-sa-decom-ranog-uzrasta_final.pdf
- Правилник о опитим основама предшколског програма* (2006). Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 14/2016
- Родић, И. (1996). Креација и анимација лутке у раду са децом предшколског узраста. У Е. Каменов (Ур.), *Методички дани '96: зборник радова из васпитно-образовне праксе предшколских радника Републике Србије*, (стр. 145-154). Кикинда: Виша школа за образовање васпитача.
- Чакић Симић, Н. (2007). *Белешке луткарског помоћника: приручник за луткарство*. Београд: Креативни центар.
- Шаин, М., Марковић, М., Ковачевић, И., Даневски, Д., Пађан, М. (1996). *Корак по корак: васпитање деце до три године: приручник за родитеље и медицинске сестре*. Београд: Креативни центар.
- Шаин, М., Топић, С, Ђаковић, Н. Божић, Д., Галић, Б. (2001). *Како припремамо дијете за полазак у школу: приручник за васпитаче и родитеље*. Бања Лука: Центар за предшколско васпитање и образовање: Дјечји вртић „Радост“ Приједор.

Marija Lukić
Kristina Krstić

A DOLL AS A MEDIATOR IN BUILDING A RELATIONSHIP BETWEEN CHILD, EDUCATOR AND PARENTS

Summary: Among the didactic means in working with children of pre-school age, one of the most frequent and most effective is the doll. Its significance is reflected in the awakening of children's interest in specific content that are being processed and in encouraging children to be active participants and associates with adults in the activities to the extent that the doll will enable learning, deeper perception and understanding of what is being adopted. Therefore, the work emphasizes the significance of the guignol doll, its creations and animation, both by the educators, and by involving parents and children in its creation. Also, it is given a review of the use of dolls in all age groups through different methodical areas.

Keywords: doll, guignol doll, child, educator, parents.

СТИЦАЊЕ ЈЕЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА КОД ДЕЦЕ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: Учење страног језика, а нарочито енглеског језика, врло често почиње још на предшколском узрасту. Најчешће деца узраста 3-4 до 6 година похађају курсеве енглеског или у оквиру вртића или у школама страних језика. Покушаћемо да дамо одговор на следећа питања: Како деца стичу језичке компетенције, учећи енглески као страни језик, који фактори утичу на развијање компетенција и у којој мери је заступљено учење језичких вештина? Стицање језичких компетенција је процес који захтева добру основу и развој.

Кључне речи: језичке компетенције, предшколски узраст, језичке вештине, енглески језик, курсеви страних језика.

Увод

Чињеница је да је енглески језик потребан и да се користи широм света. Због тога је давно уведен као обавезан предмет у основним и средњим школама. У данашње време револуција информационих технологија је довела до тога да деца почињу да користе енглеске речи и да уче енглески језик још пре него што сасвим правилно проговоре на свом матерњем језику. Велика изложеност енглеском језику чини да деца нису свесна да уче слушајући уз гледање телевизијских дечијих канала и користећи разне електронске уређаје за игре и учење. Учење енглеског врло често почиње још на предшколском узрасту.

Најчешће деца узраста 3-4 до 6 година похађају курсеве енглеског или у оквиру вртића или у школама страних језика. Када се говори о деци које уче енглески језик на предшколском узрасту у раном школском узрасту, обично се у литератури наилази на два термина: *Very young learners* (3-6) и *Young learners* (6-10). Када се деца упишу на курсеве енглеског језика за предшколце, најчешће раде по програмима школа страних језика. Углавном су то квалитетни програми страних издавача, прилагођени узрасту и нивоу знања деце.

С обзиром на то да се ради о узрасту деце од 3 до 5 година, комуникативан приступ је најчешће заступљен. Када се ради са децом на раном узрасту, неопходна су и нека основна знања из развојне психологије. Дете од две године прилагођава форму свог језика ситуацији у којој се налази. Када се усваја језик, не усвајају се значења већ се користе она значења које је дете већ створило независно од језика. Развојне фазе по Пијажеу би такође требало да буду познате наставницима енглеског језика, како би силабуси били прецизно прилагођени узрасту деце.

Учење енглеског језика

Деца узраста од 3-6 година припадају категорији најмлађих ученика, односно *Very young learners* (3-6) и рад са њима захтева посебан облик методичке и језичке оспособљености. Осим високог нивоа стручности наставника који ради са децом на овом узрасту, неопходно је да деца буду мотивисана, да буду укључена у одређене активности којима ће стицати прво знање, а затим спонтано кренути да склапају једноставне реченице и да користе појмове, што води до стицања језичких компетенција. Наставник енглеског језика је кључна фигура која може да допринесе мотивацији деце да уче енглески. Главни разлог је што деца верују наставнику скоро исто као што верују родитељима. Наставници су главни ауторитети после родитеља које деца треба да слушају.

Деца похађају часове и изложена су наставним методама наставника и њиховим настојањем да укључе децу у различите активности и на тај начин омогуће усвајање енглеског језика. Неопходно је и успоставити неке стандарде за рано учење енглеског језика. Треба узети у обзир од које године деца уче енглески језик, да ли од треће, четврте, пете или шесте године. У зависности од узраста требало би да се успоставе одређени стандарди, пре свега, за усвајање вокабулара који не могу да буду исти за децу од 3 и за децу од 6 година. Трбало би креирати силабусе у зависности од узраста деце, одлучити о томе који материјали треба да се користе, као што су употреба лутака, маски, увођење елемената културе земаља у којима је енглески матерњи језик. Такође, требало би направити избор додатних материјала, као што су CD, видео материјали, приручници за наставнике и радне свеске.

Веома је важно да се користи енглески језик у учионици што је више могуће. Неки од израза које треба користити у раду са децом на раном узрасту су: *What about...; Why don't we...; Please, can I...; Shall I...; May I...; Will you...; Let's...; I'm going to...* Деца непосредно усвајају нове речи, фразе и изразе. Они, такође, уче речи у контексту, што је неопходно за комуникацију.

“It is very easy to use your mother tongue when asking children to sit, stand or move around in preparation for another activity. It is easier and quicker. But your aim is to teach them English, not to be quick. At first, while telling them what to do in English, you can use gestures and demonstrate what you want them to do. After a few days, they will understand without your gestures, and they will have learnt a lot more English“. (Slattery, Willis, 20).

Знање страног језика и језичка компетенција

Врло често се не прави разлика између знања страног језика и језичке компетенције везане за страни језик.

Знање је познавање чињеница, информација, или описа, оно се стиче кроз искуство или образовање и може да буде теоријско и практично.

Једноставно речено, знање је стање или чињеница познавања нечега, у овом контексту, познавања страног језика, које треба да води до одређених нивоа језичких компетенција. А језичка компетенција подразумева систем језичког знања који имају изворни говорници, односно људи који говоре свој матерњи језик. Можемо да кажемо да је језичка компетенција заправо способност да се правилно говори и користи језик у свим сегментима. Поставља се питање како деца стичу језичке компетенције, учећи енглески као страни језик?

С обзиром на то да деца предшколског узраста веома брзо уче и усвајају нова знања, тако је и са енглеским језиком. Уколико се правилно ради са њима и постепено уведе компликованији садржаји, њихов начин усвајања и спонтаног коришћења енглеског језика постаје све једноставнији. Способност употребе енглеског на предшколском узрсту, пре свега, зависи од мотивације и доброг вођења програма за учење, предвиђеног за одређени узраст. Учење нових речи и речи у контексту и самим тим усвајењем лексичких структура, лагано се стичу језичке компетенције на раном узрасту.

“Vocabulary development is not just learning more words, but is also importantly about expanding and deepening worked knowledge. Children need to meet words again and again, in new contexts that help increase what they know about words. Teaching needs to include the recycling of words“ (Cameron, 81).

Постоје одређени фактори који утичу на развијање компетенција. Међу њима су правилно вођење и организација наставе енглеског на раном узрасту, наставници оспособљени за рад са децом предшколског узраста и изложеност енглеском језику кроз игрице и филмове. Стицање језичких вештина је неопходно приликом учења сваког страног језика.

Вештине разумевања, говора, писања и читања су неопходне да би се стекле адекватне језичке компетенције. У зависности колико су ове четири вештине развијене, зависи и ниво језичке компетенције у целини.

Али, на раном узрасту, вештине разумевања и говора се развијају, јер деца још увек не знају да пишу и читају ни на матерњем језику. Кроз вештину разумевања и правилног говора, односно коришћења енглеског језика стичу се одговарајуће језичке компетенције. Приликом учења енглеског језика ова вештина би требало да буде поткрепљена визуелним средствима. *Listen and do* активности би требало да буду заступљене на овом узрасту.

Постоје нивои језичких компетенција код одраслих људи. Приликом стицања језичких компетенција на раном узрасту, требало би направити добру основу која ће водити у каснијем узрасту ка стицању нивоа језичких компетенција према Заједничком европском оквиру за живе језике, по коме се одређују нивои језичке компетенције за све језике.

Од најнижег нивоа А1 до највишег нивоа Ц2. Постоје прецизни параметри и дескриптори за све нивое. Овај стандард за језике је настао као резултат истраживања у домену наставе, учења и тестирања страних језика спровео Савет Европе. Овај документ је назван CEFR, код нас је познат као Заједнички европски референтни оквир за језике. Он садржи смернице за објективно описивање знања страног језика.

Закључак

Вредновање нивоа језичке компетенције не може да буде прецизно утврђен код деце предшколског узраста, као што то може да буде код деце школског узраста и код одраслих људи, јер све вештине нису заступљене. То ни не треба да буде циљ. Деца треба да буду изложена енглеском језику што више. Оно што је битно да деца заволе страни језик, да буду мотивисана, да учествују у активностима, игрицама на енглеском.

Постизање одређеног нивоа флуентности и развијање вештине говора енглеског језика у зависности од узраста треба да буде циљ. Спонтане реакције и слободно коришћење енглеског језика у једноставној комуникацији засигурно води ка усвајању енглеског језика на најбољи начин, а самим тим и ка стицању адекватних језичких компетенција.

Литература

- Bee, Helen, (1995). *The Growing Child*, Harper Collins College Publishers, Boston, United States of America.
- Cameron, Lynne, (2009). *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.
- Dubin Fraida, Oldsthain, Eva (2010). *Course Design*, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.
- Senior, Rose (2010). *The Experience of Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.
- Slattery, Mary, Willis Jane, (2007). *English For Primary Teacheres*, Oxford University Press, Oxford, United Kingdom.
- Primary ELT Manual, British Council, 2004.

Marina Cvetković

ACQUISITION OF LANGUAGE COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Learning a foreign language, particularly English language starts very often at the preschool age. Children, who are between 3-4 and 6 attend English courses either at their preschool institutions or at the language schools. We are going to try to give answers to the following questions: How do children gain language competencies learning English as a foreign language? What are the factors that influence competence development and in which extent does learning language skills exist? Gaining language competencies is a process demanding a firm foundation and development.

Key words: language competencies, preschool age, language skills, English language, foreign language courses.

Ана Јанчић

Милица Бирташевић

Факултет педагошких наука

Јагодина

УДК 159.946.3-053.4:[37.018.1:316.356.2

ПОВЕЗАНОСТ ПОРОДИЧНИХ ИНТЕРАКЦИЈА СА СТЕПЕНОМ РАЗВОЈА ГОВОРА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Резиме: Улога породице у васпитавању деце је од изузетне важности. Оно што је у сваком периоду одрастања потребно детету и омогућава му квалитетно одрастање јесу родитељска љубав, пажња и разумевање, доследност, стрпљење, поверење и подршка, а то се остварује кроз међусобну интеракцију и комуникацију. Зависно од садржајности и обимности говора који слуша, као и односа особа које га окружују, дете ће говор усвојити раније или касније. Уколико је потпуно депривирано људског контакта, говор неће ни развити. Такође, уколико неки од фактора изостаје (органични, социјални, психолошки) могућа је и појава поремећаја у говору. Студије показују да окружење детета, квалитет интеракције између деце и родитеља (касније васпитача) њихово језичко изражавање и ниво сензитивности и стимулације у бризи о детету јесу значајни показатељи дечјег развоја и напредовања. Искуства показују да родитељи који се више укључују приликом интеракција са децом и омогућавају стимулативнију атмосферу, имају децу која су когнитивно, лингвистички и социјално напреднија. Говор је средство помоћу кога деца успостављају социјалне контакте, средство комуникације и мишљења због чега му треба посветити значајну пажњу.

Кључне речи: дете, предшколски период, породица, интеракција и говор.

Увод

Породица је за дете једино природно окружење, она има највећи утицај на формирање личности детета. Хармонична породична атмосфера, здрави и уравнотежени породични односи и васпитни утицаји најважнији су чиниоци његовог успешног одрастања. Зависно од садржајности и обимности говора који слуша, као и односа особа које га окружују, дете ће говор усвојити раније или касније. Говор је средство помоћу кога деца успостављају социјалне контакте и значајно средство мишљења. Наравно, новорођенче не уме да говори, нити је у стању да разуме говор, те се налази у прелингвистичкој фази развоја.

Међутим, слушањем говора, посматрањем људске интеракције, временом улази у лингвистичку фазу која почиње првом речју. Дечји речник се, онда, повећава из дана у дан. Дете понавља речи које чује као и реакције одраслих, усваја речи и њихово значење. Полако развија реченице и најзад, на одређеном узрасту, његов говор испуњава све функције језика.

У овом раду, пажњу ћемо усмерити на развој говора деце која похађају предшколску установу, а која живе у потпуним породицама, те ћемо испитати какав је утицај породичних интеракција на степен развоја дечјег говора.

Развој говора

Говор и језик се могу различито дефинисати, зависно од аспекта посматрања и проучавања, али без обзира на дефиницију, говор (и језик) представља једну од најзначајнијих људских особина које човека издваја од осталих врста. „Говор је средство комуникације међу људима употребом конвенционалних гласовних симбола за означавање предмета, појава и односа, а има и сигнификативну функцију јер су речи носиоци значења, појмова, уопштено, омогућавају одражавање стварности“ (Брковић, 2000). За нормалан говорни развој потребан је низ органских, психичких и социјалних чинилаца. У органске предуслове за развој говора сврставају се формиран говорни апарат, добар слух и морфолошко-функционално сазревање моздане коре. Што се тиче психичких фактора, треба навести развијеност опажања, представа, учења, мишљења и, уопште, способности које су у узјамној вези са говором, емоционалну стабилност и постојање поткрепљења говорне активности. Оно што нас овога пута интересује јесу социјални фактори, где издвајамо постојање говорног узора, који стимулише имитацију. Улога породице директно је уплетена у подстицај језичког развоја.

„У развоју говора, који тече упоредо са развојем моторних и интелектуалних способности, могу се разликовати две фазе: прелингвистичка (предговорна) и лингвистичка (говорна)“ (Брковић, 2000). Увећавање речника се одвија после појаве прве речи, на крају прве или почетком друге године живота, у почетку развој је нешто спорији, а касније, кроз предшколски период, бива врло брз. Ако дете живи у стимулативној средини, ако се о његовом развоју води барем минимална брига, његов говорни капацитет се може повећавати за хиљаду речи годишње. Први период у развоју дечјег говора назива се и периодом именовања. На узрасту од две године, више од половине речи којима дете располаже јесу именице. Са развојем речника, број глагола се повећава, а број именица опада. „Развојни ред усвајања појединих категорија речи је следећи: властите именице, заједничке

именице, прости везници, глаголи, предлози, заменице, придеви, апстрактне именице, бројеви и прилози” (Наумовић, 2000). Филип Малрије (Малрије, 1985) повезује појаву и развој реченице код деце са изменом дечјег односа према предметима, особама и самом себи.

Методолошки део рада

Студије показују да породична атмосфера, квалитет породичне интеракције између деце и родитеља, језичко изражавање родитеља и ниво сензитивности и стимулације у бризи о детету јесу значајни предиктори дечјег развоја. Ове студије су показале „да сензитивније мајке, односно мајке које се више укључују приликом интеракција са децом и омогућавају стимулативнију атмосферу, имају децу која су когнитивно, лингвистички и социјално напреднија“ (Тодосијевић, 1996).

Предмет истраживања била је процена утицаја интеракција чланова породице на говорни развој најмлађих чланова, односно деце. С обзиром на овако постављен предмет, проблем овог истраживања би се могао свести на питање: да ли се породичне интеракције, операционално дефинисане преко хармоније, хостилитета, нереди и отуђења у породичним интеракцијама, налазе у корелацији са степеном развоја говора детета које живи у породици, а које похађа предшколску установу, операционализованим преко интеракције и пажње, активности, разумевања туђег говора и експресивног говора?

Истраживањем је обухваћена популација мајки деце која похађају вртић, испитивање је обављено у више предшколских установа на територији општине Жагубица и Смедеревска Паланка, узорак чини 100 мајки изабраних методом пригодног узорковања. Биране су мајке у чијим породицама има више чланова и речено им је да приликом одговарања мисле о породичним интеракцијама којима је њихово дете свакодневно изложено. Биране су потпуне породице да би се избегло интервенишуће дејство развода и сличних трауматичних искустава.

Табела 1. Структура узорка с обзиром на пол детета

Пол детета	Фреквенције	Проценти
Мушки	48	48%
Женски	52	52%
Укупно	100	100%

Табела 2. Структура узорка с обзиром на узраст детета

Узраст детета	Фреквенције	Проценти
20-22 месеци	28	28%
72-76 месеци (око 3 год.)	31	31%
120-124 месеци (око 5 год.)	41	41%
Укупно	100	100%

У овом раду користили смо директну или биографску методу која је подесна за праћење развоја говора детета у раном детињству. Коришћени инструменти истраживања су *упитници степена развоја говора и упитник породичних интеракција* који је конструисан по узору на FAD упитник који је оригинално развијен као операционализација McMaster модела породичног функционисања, а у вези са породичном системском терапијом. Након обављеног испитивања, извршило се кодирање података и унос у сирову матрицу. Примењен је софтверски пакет за статистичку обраду података – SPSS. Пошто нас је занимало само да ли постоји повезаност породичних интеракција и степена развоја говора, односно димензија ових варијабли, користили смо корелативне технике испитивања и то парцијалну корелацију, јер смо пол узели као контролну варијаблу. На овај начин свешћемо утицај пола на минимум, те открити како породичне интеракције потпуних породица утичу на степен развоја говора деце. За приказивање дескриптивних карактеристика узорка користили смо фреквенције и проценте.

Закључак

Основна претпоставка од које се кренуло у овом истраживању је да су породичне интеракције повезане са степеном развоја говора, односно да оне утичу на напредак или заостајање говорних способности. Испитали смо и утврдили да су породичне интеракције у корелацији са степеном говорног развоја. Претпоставили смо да све ове димензије породичних интеракција статистички значајно корелирају са димензијама степена развоја говора, а то су интеракција, активности и пажње, разумевање говора и експресивни говор. Ове претпоставке су и потврђене осим у случају корелације отворене комуникације и интеракције, активности и пажње, као и у случају заједничког решавања проблема и експресивног говора. На основу ових резултата можемо да закључимо следеће: Породице у којима постоји отворена, јасна и директна комуникација, успевају да утичу на предшколску децу да адекватно развију способност разумевања говора и експресивног говора. Породице чији су чланови емотивно повезани, који учествују у проблемима и радостима других чланова породице, који умеју и хоће да поделе своја афективна стања са осталим члановима, јесу породице у којима се деца здраво развијају и брзо и лако проговоре.

Оне породице у којима се чланови заједнички носе са проблемима и покушавају да их реше напором свих, представљају погодан оквир развоја комуникацијске интеракције, активности и пажње као и разумевања говора.

С друге стране, породице у којима се осећања не показују и не деле између чланова породице, у којима су свађе честа појава, у којима дуго нема разговора између чланова, јесу породице које одгајају слабије језички опремљену децу. Породице у којима нема реда и правила, у којима нема контроле понашања, у којима су чланови независни једни од других и у којима нема договора и размене, имају децу са слабијом способношћу интеракције, децу која слабије гестикулирају и слабије моториком и деловањем реагују на вербалне налоге, као и децу која мање говоре у глобалу. Овакву децу одгајају и породице у којима су чланови отуђени, у којима се не разговара, у којима нема интеракције и комуникације.

Дакле, закључујемо да породица и начин опхођења чланова породице снажно утиче на целокупан говорни развој детета. Због тога, важно је развијати породичну терапију не само у саветовалиштима, већ у свим педагошким институцијама. Ово истраживање и овај рад су само део онога што се може истраживати што се тиче релације породичних односа и дечјег говорног развоја, те је самим тим само увод у неке даље радове и дискусије.

Литература

- Брковић, А. (2000). *Развојна психологија*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Грандић, Р. (2007). *Прилози породичној педагогији*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Малрије, Ф. (1985). Психолошки аспекти формирања реченице код детета. У Игњатовић-Савић, Н. (Ур.) *Развој говора код детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Наумовић, М. (2000). *Методика развоја говора. Приручник за студенте виших школа за образовање васпитача и за васпитаче*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.
- Родић, Н. (2011). *Улога родитељског стила васпитања на однос мајке према детету, Докторска дисертација*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- Тодоровић, Ј. (2005). *Васпитни стилови родитеља и самопоштовање адолесцената*, Ниш: Просвета.

Ana Jančić
Milica Birtašević

CORRELATION OF FAMILY INTERACTIONS WITH SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The role of family in upbringing of children is crucial. The things that are needed in any period of growing up for a child and which will allow him to do it best are parental love, attention, understanding, consistency, patience, trust, support and those things come through mutual interaction and communication. Depending on level of content and volume that it listen to, and the relation of people that surrounds him, child will adopt speech sooner or later. If it's completely deprived of human contact speech will not develop. Also if there is some factor missing (organic, social, psychological) there is a possibility of speech disorder. Studies show that surroundings of a child, the quality of interaction between children and parents (later teacher) their language expression and level of sensitivity and stimulation in care of the child are significant indices of child development and promotion. Experiences shows that parents that engage more in interaction with children and enable stimulating atmosphere, have children which are more cognitive linguistic and social advanced. Speech is the tool which children use to make social contacts, means of communication and thought wherefore to devote to it considerable attention.

Keywords: child, preschool period, family, interaction, speech.

Svetlana Angelova

“St Cyril and St Methodius University of Veliko Trnovo”

Vratsa Branch, Bulgaria

UDC 373.21.385.4::502.131.1

**ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN
AND THE IDEA OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT –
WHY INQUIRY-BASED LEARNING
IS IMPORTANT?**

Abstract. The beginning of the new century is accompanied by ecological crisis and global instability of nature. This report focuses on the ecological education of children at pre-school age and the idea of sustainable development – the integral knowledge acquisition, the forming of skills and attitudes are realized through an Inquiry-based learning. An algorithm for learning is applied – the learning is based on the creation of a community "Teacher – Children – Parents". In this community, learning through inquiry facilitates the acquisition of knowledge and leading ideas in ecological education during childhood. In this way, learning is contributing to researching, searching for and explaining processes and phenomena in problematic contexts.

Keywords: Inquiry-based learning, ecological education, sustainable development.

Introduction

Today, the solution of environmental problems is among the top priorities of each nation. It is expressed through the care of natural resources, preservation and conservation of biodiversity, tolerance to all living organisms and contributing to the sustainable development of the planet (Ангелова, 2014). The aspects of these challenges are related to the use of natural resources prudently and rationally – if that happens, human health will improve. Here, education has a key role – it mediates and regulates these processes⁸.

At the core of modern ecological education is “an understanding of the essence of nature as a unity of subordinate systems with very complex relationships” (Тополска, 2004: 40). Children's identification of nature requires building of knowledge, based on their prior experiences. This process is related to children's knowledge acquisition, i.e. thinking, reflecting and reasoning about their own experiences, which helps them

discover new connections and progress to the next level of understanding. Thus, ecological education will carry out its social mission – to validate values through discovering the universal truth about the relation “child – nature”.

Normative regulation of preschool children's ecological education for sustainable development

The new Law for Pre-school and School Education entered into force in Bulgaria on 1st August 2016. According to Article 69 (1) "Preschool education creates conditions for knowledge acquisition, skills and attitudes forming, necessary for a successful transition from preschool to school education. Ecological education at preschool age determines the concept of learning from experience, according to the specifics of children's development. The documents which regulate ecological preschool education are: The State Educational Standard for Preschool Education – Educational field “Environmental world (“World of Nature and its Preservation”) and State Educational Standard for Civil, Health, Ecological and Intercultural Education, regulated by Ordinance No 13 / 21.09.2016, referred to as the Standards.

In these documents, the level of ecological knowledge, skills and attitudes is a dimension of children’s interaction with nature and the social environment, as well as of the consequences of this interaction. The reinforcement of this idea requires implementation of EU policies on the role of education in promoting sustainable development. According to the 2030 Agenda for Sustainable Development “All countries and all stakeholders, acting in collaborative partnership, will implement this plan. We are resolved to free the human race from tyranny of poverty and want and to heal and secure our planet. In the opinion of the Committee of the Regions education is the most important element of wide range of processes – it will change in lifestyle, according to the principles of sustainable development and must begin from pre-school age for children... A sustainable development for all: “Europeans value quality of life. They want to enjoy prosperity, a clean environment, good health, social protection and equity”⁷. Therefore, it is necessary to ensure knowledge acquisition, skills and attitudes formation for preschoolers, which will provide the foundation of their ecological culture. This means making a transition towards environmentally behavior to achieve educational objectives in a comprehensive, but different context.

Acquisition of integral knowledge, skills and attitudes forming at preschool age

– followed by example of Inquiry-based learning

In the human ontogenesis, formation of cognitive and practical skills and attitudes in children is an expression of peculiarities of their personality

and the role of the culturally determined means of interaction with other people as well as the relation with oneself (Дубровина, 2013). In order to achieve the objectives of environmental education for sustainable development, according to the normative set by the standard as a complex frame, integral knowledge acquisition at the level of visual, refers to: *water, soil, energy, climate, biological diversity – plants, animals, fruits; environment – Sun, Moon, stars, seasons, nature conservation*; skills and attitudes forming refer to: *displaying, naming, expression, description, understanding, recognition, differentiation, comparison, interconnection*.

In this aspect ecological education for sustainable development at preschool age correlates to leading ideas, especially on the objective existence of nature, unity of living and non-living organisms and evolution and diversity of living organisms – fig. 1. Here, the learning environment has a key role: it is subordinate to the specifics of the education for sustainable development's claims to requirements for authenticity in learning.

The realization of the objectives presupposes the choice of the learning environment (context of learning) – it is subordinate to the specifics of the education for sustainable development and requirements for authenticity in learning. Besides the direct effects on the acquisition of specific knowledge, "a major goal of early childhood education is to enhance children's cognitive skills and socialization, prerequisites for future success in schools and as adults" (Wang, et al., 2010: 381). "Some would argue, for example, that all learning is inquiry learning, i.e., it is an active mental process that demands the active participation of the learner. The argument is essentially the same as the argument of those who say that all learning is "constructivist"—another well-used term in many circles" (Anderson, 2002: 2).

In such a community, Inquiry-based learning contributes to balance by engaging learners with active and meaningful activities – children explore and learn by surveying, enrich their experience in problematic context, support their cognitive and metacognitive processes and use effortlessly different recourses.

The conducting of Inquiry-based learning for sustainable development is related to the idea of children participating in the survey of problems, related to air pollution and establishing of conservation initiatives, expressing a position through exploration and interpretation of processes in the natural environment. The contributions of this type of learning are expressed in several aspects:

- with regard to the ecological and social development of children – by creating a learning community in the relevant context; within the relation "nature – society – thinking",

learning is experienced and experience is assimilated by children;

- with regard to scientific knowledge – for the period of pre-school age, this is the exploring, searching, explicating of processes and phenomena in the nature; in this way learning is influenced by the next level of scientific knowledge;
- with regard to the objectives in the Standards – especially for knowledge acquisition, skills and attitudes forming.

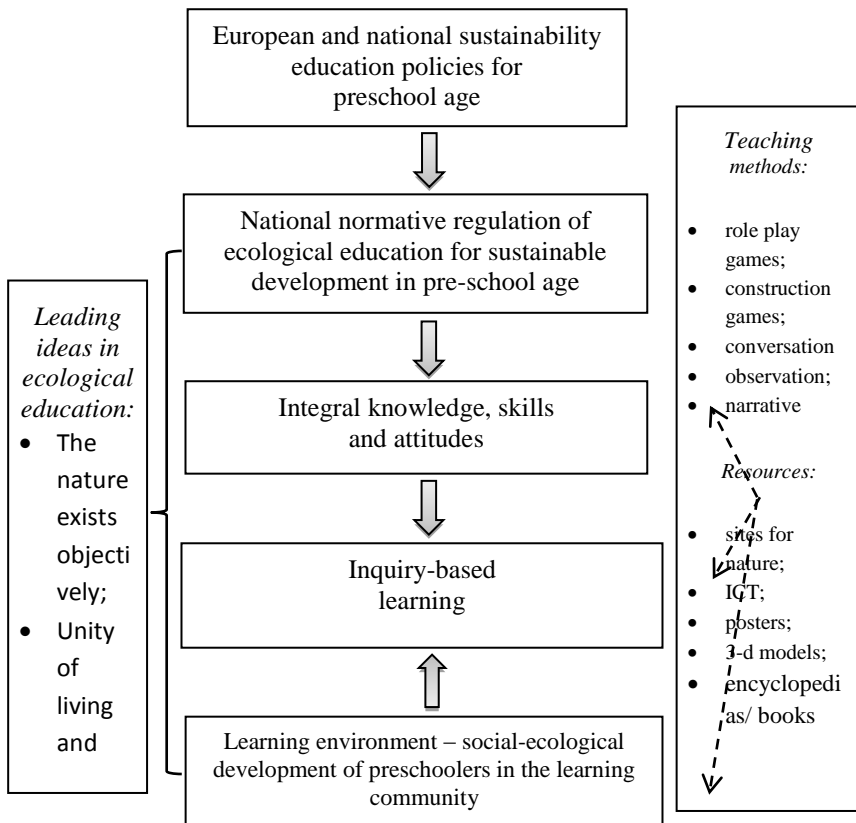


Fig.1. Model of Inquiry-based learning for preschoolers – by the example of sustainable development

The choice of methods – role-play games, construction games, conversation, observation, narrative and use of different learning materials and resources – natural materials, posters, encyclopedias, books, ICT recourses, etc., corresponds to the idea of sustainable development. The

creation of an Inquiry-based learning environment requires the following sequence – they are stages defined as “Zone of Intervention in the Information Search Process” (Kuhlthau, 2012):

1. Initiation – getting started.
2. Selection – background, ideas.
3. Exploration – confusing, uncertain.
4. Formulation – focus, turning point.
5. Collection – focused gathering.
6. Presentation – creating, acting, solving.

One example of an illustration is presented below¹⁴. The learning community is formed by the teacher, children and their parents. The object of Inquiry-based learning is the importance of forests for air purification. First and second zone (the initiation and selection) are happening through a simulation of authentic incidents, which are related to fires, destruction of forests, etc. The teacher uses the narrative method and ICT to engage children's attention with the consequences of negative human activities air pollution, which provokes the necessity to express a personal assumption when putting the problem forward: "How to reduce air pollution?"

The process of generating ideas is related to an analysis of the causes of air pollution and its consequences thereof, including measures to overcome this pollution. The organization of a pro-active educational environment in kindergarten "opposes the traditionally applied informative approach and considers the pedagogical interaction as an overall phenomenon, for which the dynamic, the activity, the active transforming moment are essential characteristics" (Дерменджиева и Дянкова, 2016: 26).

The zone of exploration is started with the following question “If we protect the trees from cutting and destruction, this will reduce the pollution and the air will be cleaner”. The design of Inquiry-based learning includes evidence-seeking activities to verify the question (hypothesis) – through a role-play game, the children analyze the tree as a plant – the plant is part of nature. The accent in the role-play game is the tree and its parts – roots, stems and leaves. The leaves of the tree are those parts of the plants, which make the air cleaner.

In a natural environment, for example in the nearby park, in the forest, the children observe trees and their environment. Here they experience learning by exploring the shape, surface, color, size and position of the leaves. The leaf is a small lab – it is a place where fresh air is formed from the dirty air. This lab needs water, soil, sun light. The children say:

¹⁴ The illustration of model is for age 6-7.

“The trees absorb water from the soil through their roots, take in dirty air from the environment, and then release clean air”. Forests are the lungs of the planet: trees make the air cleaner – this is the focus, the turning point of the problem's formulation.

Together with the inquiry of the forest's importance for air purification, children explore the mechanical composition of the soil – the unique soil structure, stones, rotting vegetation, also the variety of bushes, herbaceous plants and animals located nearby, characteristic of non-living nature. The leading ideas in health education are formulated, more specifically: *nature exists objectively, unity of living and non-living organisms, evolution and diversity of living organisms* – Fig. 1.

Children's parents also join the evidence-gathering activities – at home together with their children, they collect tree data according to their own choice, by especially defining the name of the tree, its shape, surface, size and location, crown type, age, etc. Trees are a source of fresh and clean air, but also a habitat of other plants and many kinds of animals, too. Also, trees have an impact on climate change, by reducing the consequences of this change. The last zone of intervention: a presentation – the results are presented after the assignment has been completed. Children present their results of the exploration in the form of an application, a drawing, a poster. They form attitudes towards nature – they will save the trees, they will take care of them and of nature as a whole.

Conclusion

The Inquiry-based learning requires a specific learning environment, organized in a particular way, based on adequate choice of methods, resources and materials. The creation of a learning community "Teacher – Children – Parents", influences the processes of problems' formulating and searching for their decisions, including issues related to sustainable development. Ecological education has the potential to become an invariant instrument and addresses our society's need of action oriented individuals, capable of delivering better quality life today and in the future.

References

Ангелова, С. (2014). Професионалните компетентности на учителя и предизвикателството „результати от обучението по природни науки“. В: *Сборник научни трудове на Русенския Университет*, 53 (6.2), 192-196. [Angelova, S. (2014). Professionalnite kompetentnosti na uchitelya i predizvicateilstvoto “rezultati ot obuchenieto po prirodni nauki”. V: *Sbornik nauchni trudove na Russenskiya universitet*, 53 (6.2), 192-196].

Дерменджиева, С., Дянкова, Г. (2016). Педагогическая рефлексия и модернистические измерения взаимодействия с родителями. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. ЭНЖ, 13-28. [Dermendjieva, S., Dyankova, G. (2016). Pedagogicheskaya refleksiya i modernisticheskiye izmereniya vzaimodeistviya s roditelyami. *Vestnik po pedagogike i psihologii Yujnoi Sibiri*. ЭНЖ, 13-28].

Дубровина, И. (2013). Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии. *Психологическая наука и образование*, 3, 254-264. [Dubrovina, I. (2013). Idei L. S. Vigotskogo o sodержanii detskoj practicheskii psihologii. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 3, 254-264].

Тополска, Е. (2004). Биоцентризмът – съвременната парадигма в екологичното възпитание. *Образование*, 2, 40-45. [Topolska, E. (2004). Biocentrizmut – suvremennata paradigma v ekologichnoto vuzpitanie. *Obrazovanie*, 2, 40-45].

Anderson, R. (2002). Reforming Science Teaching: What Research says about Inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1-12.

Kuhlthau, C. Librarians Facilitating Learning through Guided Inquiry (2012).

Retrieved from: https://iflasatellit tampere2012.files.wordpress.com/2012/08/auditorium_keynote_kuhlthau.pdf (20. 04. 2018).

The 2030 Agenda for Sustainable Development and SDGs (2017). Retrieved from: http://ec.europa.eu/environment/sustainable-development/SDGs/index_en.htm (20. 04. 2018).

UNESCO. (2005). United Nations' decade of education for sustainable development. Retrieved from: <http://portal.unesco.org/education> (20. 04. 2018).

Wang, F., Kinzie, M., McGuire, P., Pan, E. (2010). Applying Technology to Inquiry-Based Learning in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 37 (5), 381-389. www.mon.bg (20. 04. 2018).

Светлана Ангелова

ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ И ИДЕЈА О ОДРЖИВОМ РАЗВОЈУ - ЗАШТО ЈЕ ВАЖНО УЧИТИ НА ОСНОВУ ИСТРАЖИВАЊА?

Резиме: Почетак новог века прати еколошка криза и глобална нестабилност природе. Овај рад се фокусира на еколошко образовање деце предшколског узраста и идеју одрживог развоја, као интегрално стицање знања, формирање вештина и ставова које се остварује кроз учење засновано на истраживању. Примењен је алгоритам учења заснован на стварању заједнице учитељ - деца - родитељи. У овој заједници учење кроз истраживање олакшава стицање знања и водећих идеја у еколошком образовању у детињству. На тај начин учење доприноси истраживању, тражењу и објашњавању процеса и појава у проблематичним контекстима.

Кључне речи: учење засновано на истраживању, еколошко образовање, одрживи развој.

ДЕЧЈА КРЕАТИВНА РЕЦЕПЦИЈА ПОЗОРИШНЕ ПРЕДСТАВЕ

Резиме: Позоришни простор је дечји имагинативни космос. Драматургија, режија и глума су непобитна симбиоза сваког позоришног чина, као имагинативни продукт који нуди дечјој позоришној публици позив на креативни двобој. Интеракција деце као позоришних гледалаца, а и као читалаца је склоп мудрог и сензитивног фидбека са полисемантичким значењем. Посебно деца у предшколском узрасту својим повременим контраверзним фидбеком отварају поља за анализу интерактивности позоришног продукта. Истраживајући дечју рецепцију позоришне представе, направићемо сажету анализу интеракције деце предшколског узраста са драматуршким конструкцијама позоришних комада намењеним њиховом узрасту (њихов афинитет класичним и новим савременим драматуршким моделима), као и њихове интеракције са представама рађеним по истим тим моделима. С обзиром на то да је позориште специфичан и сензитиван медиј који се највише базира на интеракцији која се дешава сада и овде, семантичка и комуникациска рецепција деце предшколског узраста је савршено интересантна и са образовног и са научног аспекта. Спој резултата ових истраживања биће креативни учинак дечје имагинативности, као последица интеракције који је у потпуности продуктиван за развој образовања.

Кључне речи: интеракција, фидбек, деца, медиј, рецепција.

Увод

Позориште је чаробан простор који је безусловно део дечје фантазије. Деца воле позориште, пре свега зато што је оно отелотворење њихових позитивних маштарија, место где могу уживо да виде хероје које замишљају онда кад читају о њима, кад гледају цртеже или кад им други говоре и њима у зависности од узраста. Позориште као ритуал има и васпитну и креативну пуномоћ у духовном животу деце. Дечја драматургија је основа за развитак њихове маште, али и креативности. Деца воле да мисле конкретно и субјективно. Корени инволвирања позоришта у едукацији потичу из 1965. године.

Моника Пендергаст и Џулијана Сакстон истичу да је позориште у едукацији „једно од два историјска корења примењене позоришне пракције“ (Pendergast & Saxon, 2009: 7) и поред тога што се устаљено васпитање као скуп позитивних делатности намеће својим методама и техникама и то је од огромне важности, позориште као сакрална и ритуална уметност највише покреће сензитивни корпус деце. Хелен Николсон каже да су „позоришни елементи са интерактивним моментима у којим учествује публика (у роли и изван ње) отвара сарадњу глумаца и едукатора ка социјалним и образовним циљевима, користећи позоришне алатке у служби истог тог циља (Nicholson: 2005). Оно није никад досадно, чак и онда кад је стварно досадно. Досадне су придице и саветовања што у својим постулатима имају трактатне формуле и ту нема колорита, нема узбуђења. Има важних ствари које свако дете заборавља (чак и оно најмирније) да би их се сетио кад одрасте и навуче на свој духовни хабитус маску куртоазије. Шмигел и Ворен верују да „драма је најбезбеднији и најпристојнији начин за трансферирање моћи са стране одраслих ка деци и да се у исти мах истраже опције за употребу те моћи у процес едукације.“ (Smigiel: 1993) (Warren: 1982).

Вратимо се субјективности. Кутоазија је мана која у склопу околности постаје скривалиште личности и она као таква избегава субјективност. Дечја субјективност је чаробна. Она се састоји од тачног, семиотски врло прецизног становишта са опасним семантичким упозорењем. То је једно дечје рецепције кад је у питању позориште као медиј.

Каква је сврха писати за децу? Да ли данашња деца имају исту маштовитост као она која нису имала пред носом масовне медије и социјалне мреже? Како конструисати причу, а да њима не буде већ виђена и депласирана? То су питања која не обухватају само оне који пишу и праве позориште за децу, него и оне који воде децу у ту институцију. Пелегрини и Бојд верују да је драма „благословени концепт у предшколски узраст деце чак и да су то две дуже реплике у једној малој драми“ (Pellegrini & Boyd: 1992). Врло је значајна права знатижеља деце када је у питању позориште. Права знатижеља је плод способности диверзификације, а то је нешто што дете научи врло брзо и поред тога што је диверзификација изузетно компликован процес нарочито у најранијем добу узраста. Права диверзификација формира дете као позоришног гледаоца, а позориште право место за уникатно узбуђење. То су још пре више од четрдесет година констатовали Џејмс и Јонгвалд, тврдећи да „драмски текст укључује физичку и менталну активност потребне за диверзификацију.

Драмски текст је природни пут покушаја проналажења њених/ његових животних радости“ (James & Jongevald: 1977, 164).

Неконвенционални аспект драматургије за децу

Кад говоримо о драматургији за децу, у први мах нам се намећу комади који су инспирисани митовима и бајкама који се континуирано понављају у децјем животу и деца, кад је то у питању стварно бисмо волели да што брже порасту. То не значи да су устаљене бајке и митови који су присутни у свим облицима књижевности и уметности (сликовнице, књижице, цртице итд.) досадни и непотребни, него да они унутра у својој драматургији крију детаље који целовитошћу губе интересовање код децјег реципијента. Кад препричавате причу увек се држите главне окоснице драматуршког ткива како би њу истерали од почетка до краја. То дете већ зна. Зна зато што је једанпут или двапут већ чуло и говорећи елементарним језиком рекли бисмо да му је доста. А доста му је зато што је његово животно искуство уступило простор у његовом расуђивању и оно нема проблема да упамти причу о Црвенкапици и лошем вуку. Дете у принципу не сме да буде равнодушно. Позориште не сме себи да дозволи луксуз децје анксиозности. Позориште за децу мора да има кеца у рукаву и да у својој драматургији начне аспекте сваког устаљеног драматуршког мита и да елементарност замени сликовитошћу и разноликошћу и интерпретација. Драматургија за децу има свој инструментаријум. Митови, легенде и бајке су само матрице. Интерпретативан аспект је извор драматуршких разноликости који отвара креативност и код деце као реципијената позоришне представе.

Кад смо већ код тог аспекта, волео бих да истакнем извесну Габријел Сузан де Велнев, ауторку легендарне „Лепотице и звери“, бајку која је доживела огроман број адаптација и интерпретација. Ово дело није изворно писано као драмско дело, али је извођено много пута, адаптирано за многе медије и врсте. Скоро сви драмски текстови намењени деци за свој најважнији мотив имају вечну борбу добра и зла, вечну супротстављеност лепоте наспрам ружноће. Госпођа Велнев је открила изванредно важан аспект да би написала бесмртно дело, а то је да је лепота унутра у човеку и да спољна лепота уме да лаже и да то буде трагично. Визуелна компонента ове бајке која је током извођења без обзира на то ради ли се о филму или о позоришту, на почетку одвраћа децу, али упознавајући перипетије у драматургији они умеју да распознају позитивни момент код Звери и наклоност ка њему, а не ка лепом Гастону који би изнудом да дође до ње. Сама помисао на духовну лепоту, на унутрашњу благонаклоност је сложен осећај који деца током радње успевају да схвате да љубав није обожававање естетске

складности, но да је то духовно задовољство које испуњава човека. Госпођа Велнев је једна од оних који су саставили драматуршке парадигме о којима сам малопре писао. Она је и била инспирисана бајкама Шарла Пероа, али је успела да модификује конвенционални аспект драматуршке матрице присутне у делима Ханса Кристијана Андерсена, браће Грим итд.

Сегрегација маште у дечјем позоришту

Дечја машта је строго селективна и дете зна да диверзифицира у сам тренутак. Драматуршки предложак мора да има све назнаке динамичке приче зато што је казна и те како велика и неподношљива. Кад говоримо о дечјој машти морамо да будемо свесни слике коју деца имају пре него што уђу у позориште. Као и сваки други гледалац и дете има информацију шта би гледало и кад би гледало. Иницијација маштања полази од саме информације и оно што иде уз њу као рекламни материјал – плакат, слике, информација едукатора итд. Маштовито дете (одувек верујем да не постоји дете које нема машту) до пред сам улазак у салу има већ склопљену слику о представи коју би гледало.

Овим желим да поделим искуство одигравања баш „Лепотице и звери“ за децу предшколског узраста. Представа је била замишљена као независни пројект у којем је било укључено и дете. То је била релација која је додатно заинтригирала дечју публику. Мени је као креатору тог пројекта било интересантно да направим представу која би била симбиоза луткарске и живе представе, тако да је могућност играња Звери као велике лутке мени као глумцу и адаптатору представе била савршена. То је у неку руку изгледало застрашујуће, али текст собом носи такве импликације тако да сам у себи елиминисао тај мали страх да се не би тај исти страх некако пренео на целу публику и да пажња посустане. У тренутку када се лепотица заљубљује у звер и кад треба да отпадне и задња латица цвета и означи његову смрт, дотрчала је једна девојчица са првог реда и почела да одвлачи звер ка себи не би ли га спасила. Ја сам на себи имао маску Звери, а у себи дилему како даље. Драматургија је стала, а сад је требало да се некако продужи да се деци не би разбила илузија. У једном тренутку сам приметио цвет на рубу девојчине хаљинице и руком га потражио. Она ми је дала цветић и ја сам после тога одиграо оживљавање и на срећу све деце подигао сам главу са њеног крила, а деца су одушељена прилазила окупљајући се у круг. Ја сам устао узимајући девојчицу за руку и заједно смо пошли до сцене. На сцени је била девојчица која се у истом тренутку залетела ка мени и девојчица је схватила да треба да продужим представу, махнула ми је руком и вратила се на своје место. Представа смо завршили на опште одушевљење и уз велику срећу што

нисмо разбили дечју илузију. Шта ако девојчица није имала цвет код себе? Драматургија текста је сенка драматургије представе, а дечја машта увек налази пут до своје реализације. Импровизација је царство илузије и за то треба имати талента, као што га треба имати за сам драмски предложак.

Деца воле митове само да би могли да се играју с њима. Претходни пример нас је навео на то да се дете уплићући митове у свој живот поистовећује са њиховим херојима. А тај процес поистовећивања њима дозвољава да направе своју интерпретацију мита, али са великим поштовањем према моделима те драматургије. Рекли смо да је позориште и интерактивна уметност. Свака дечја представа увек налази априорни контакт с публиком. У зависности од драматургије неко увек пита децу да ли воле одређени лик и да ли би они да се крене против змаја итд. Деца увек одговарају у хору и одговори су увек позитивни ако се ради о спасавању принцезе или негативни, ако неки зао чаробњак жели да поједе сву децу затворену у неки замак.

Дечја машта је важна компонента и у васпитању и у едукацији посебно деце у предшколском узрасту. Интерактивност је дупли добитак што се тиче њихове креативности. Дупли је зато што инспирише и едукује у исто време. Интерактивност у току представе носи одлучност деце да схвате функцију ликова у драмском тексту. Класични модели који се садрже у бајкама и легендама везани за подручје где деца живе имају позитивне и негативне ликове и деца то умеју да схвате, али они под утицајем великог броја информација добро схватају и други аспект ликова. Заправо, код деце се повремено рађа агресија како би уништили негативне ликове да би могли да поштују и воле позитивне ликове. Та негативна енергија је непродуктивна. Рекао бих да не постоје дечји комади са трагичним крајем и пред тога што су се деца у овај 21. век већ увелико нагледали убистава и других негативних појава. Да не би црно-бело схватање драмских ликова и радњи спречило дечји креативни капацитет, ту нам у помоћ долази жанр. Жанр помаже да негативни ликови постану смешни и да тако намами дечју негативну енергију. Увек кад почнем да пишем за децу, савест ми не дозвољава да напишем лик који је зао до краја. Драмски концепт сваког дечјег комада мора да има комичне елементе. Комедија је лек за правилно схватање негативних ликова.

Дечје позориште и афинитети деце (истраживање)

Креативност деце као позоришних реципијента мора да има своју генералну учинковитост, а то је крајња консеквенца у едукативном смислу. Њихов фидбек мора да буде генерална констатација: зашто смо ово гледали и како то помаже на даљем

животном путу? Креирајући упитник по школским установама у Битољу, доћи ћемо до констатације колико деце кореспондирају са маштом гледајући представу и стварајући свој однос ка њој. Оно што овде следи су резултати који указују на дечји афинитет и креативни тренутак када је у питању позоришно искуство. Упитник је дизајниран на начин што су понуђени ликови и догађаји који су део едукативног процеса. То значи да се углавном добија слика посредног и непосредног укључења деце у сам позоришни чин, као и њихови афинитети ка жанру и моделу.

Гледајући квантитативно, од сакупљених резултата на питања која наставници разматрају са својим ученицима највише из првог разреда основне школе и најстарије деце у обдаништима добијамо следећу слику:

Анализирани су искази деце у предшколском узрасту десет основних школа (први разред) и десет обданишта (најстарија група), а то је 300 деце у предшколском узрасту. Проенти уписани у наставку су на свака питања:

1.	Да ли волите позориште?	ДА – 85% НЕ – 15%
2.	Шта бисте хтели да гледате у позоришту?	НОВОГОДИШЊЕ ПРЕДСТАВЕ 68% БАЈКЕ И ЛЕГЕНДЕ – 32%
3.	Које од ових ликова би волели јавише да гледате?	ЦРВЕНКАПИЦУ – 74% СНЕЖАНУ – 75% ДЕДА МРАЗА – 95% ЛЕПОТИЦУ – 87% ЗВЕР – 2% ЗМАЈА – 14% ВУКА – 12% ПРИНЦА – 37% ПРИНЦЕЗУ – 64% ХАРИЈА ПОТЕРА – 22%
4.	Да ли бисте волели да играте у позоришту?	ДА – 82% НЕ – 18%
5.	Шта бисте волели да играте у позоришту?	ПРИНЦЕЗУ – 33% ПРИНЦА – 54% ЗМАЈА – 10% НЕ ВОЛИМ ДА ИГРАМ – 3%
6.	Шта волите више, позориште или телевизију?	ПОЗОРИШТЕ – 54% ТЕЛЕВИЗИЈУ – 35% ДРУГО – 11%
7.	Да ли волите да вам читају бајке пре спавања?	ДА – 88% НЕ – 12%

Коментаришући више поменуте резултате, рекли бисмо да класични ликови још доминирају дечјом маштом. Модерни јунаци су и те како инспирисани класичним јунацима, па се деци још чине рециклованим. Сваки је класични јунак подложен протицању времена, па вероватно је то случај и са ликовима као што је Хари Потер. Није случајно што је Деда Мраз најомиљенији класични лик. Лик који доноси срећу сваком детету на овом свету не може да буде омражен и игнорисан. Зато су новогодишње представе најочекиваније и најпосећеније. И поред тога што су електронски медији део нашег свакодневног живота. Они су, рекао бих, део живота који деци пролази инстинктивно. Данас је телевизија, као посредан, хладан медиј подложна интензивној диверзификацији и деци није ексклузивитет, него је свакодневица са које свако жели да побегне онда када жели промену. А деца желе промену на врло кратак временски интервал. Искрено, ови резултати су ме обрадовали зато што сам очекивао да ћу налетети на децу која су предана технологији и онлајн комуникацији.

Закључак

Желећи да учествују у позоришном чину, деца развијају своју машту која је симбиоза наративног поступка у интеракцији са својим родитељима и наставницима, као и живе уметности која је, с друге стране синтетичка, где су аудитивни и визуелни доживљај на највишем нивоу. И поред уплива интернета, електронских игара и социјалних мрежа, деца ипак највише воле живу уметност зато што њихов тактилни и интерперсонални контакт са оним што гледају као уметнички чин је незаменљив. Њихова машта се храни тим видовима интеракција. Добитак њихове наклоности ка митским јунацима одржава склоност ка класичним моделима који, с друге стране утичу на постављање праве етике у едукативном процесу. Ови резултати потичу из преношења духовног наслеђа њихових родитеља, као и наставника.

Литература

- Burton, B. (1987). *How to Teach Primary Drama*, Australia: Longman Cheshire.
- Dunn, J. (1996). *Spontaneous Dramatic Play and the Super-Dramatists- Whos' structuring the Elements of Dramatic Form?* NJ. (2002). 19-28.
- Fox, M. (1987). *Teaching Drama to Young Children*. Portsmouth. NH Heinemann.
- Havell, C. (1990). A Reconstruction of the Development of Drama in Education. In P. Abbas (Ed.) *Living Powers: The Arts in Education* (2nd ed.) London: The Falmer Press.

- James, M. & Jongeward, M. R. (1977). *Creative Expression and Play in Early Childhood*, New Jersey, Prentice Hall.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: The Gift of Theater*, Pallgrave MacMillan, Basingstoke, UK.
- Pellegrini, A., & Boyd, (1993). *The Role of Play in the Early Childhood Development and Education: Issues in Definition and Function*. In Spodek, B. (ed) *Handbook of Research of Young Children*. New York. Free Play: London: Collier MacMillan.
- Pendergast, M., Saxon, J. (2009). *Applied Theatre, International Case Studies and Challenges for Practice*, UK, Intellect Publishers, p. 7.
- Smigiel, H. (1993). Rehearsal for Life: *Australian Journal of Early Childhood*. Vol 1 (18), 1 March 10-14
- Warren, K. (1982). The Stolen Rainbow, *The NADIE Journal*, 14 (1), 40-43.

Sašo Ognjenovski

CHILDREN'S CREATIVE RECEPTION OF A THEATER PLAY

Summary: Theatre territory is a children imaginative space. Dramaturgy, direction and acting are deeply relevant symbiosis of every theatre act as an imaginative product that offers to the children audience call for the creative duel. The interaction of the children as theatre spectators and as readers as well is a kind of synthetic construction of wise and sensitive feedback with the polisemantic significance. Particularly, the children in preschool age with their occasional controversial feedback reveal fields for analyzing the interaction of the theatre product. Researching the children reception of the theatre performances, we'll provide brief analysis of the preschool children's interaction with the children plays' dramaturgic constructions intended to their age (their affinities to the classic and the new, contemporary dramatic models) and their interaction with the theatre performances developed on the same models as well. Considering the theatre as a very specific and sensitive medium mostly based on the interaction happening here and now, the semantic and the communicative reception of the preschool children is perfectly interesting from the scientific and educational point of view. The resulting condensate of the proceeded researches is expected to be creative performance of the children's imagination as a consequence completely productive for the development of the education.

Key words: interaction, feedback, children, media, reception.

Александра Милошевић

Висока школа за васпитаче струковних студија

Алексинач

УДК 371.314.6:373.29

37.022/.026

ИНТЕРАКТИВНЕ МЕТОДЕ УЧЕЊА У ПРИПРЕМНОМ ПРЕДШКОЛСКОМ ПРОГРАМУ

Резиме: Интерактивно учење је сложен поступак који се остварује сарадњом између васпитача и детета и то у облику заједничке конструкције нових знања и у виду активности васпитача и детета које су комплементарне, односно које се допуњују. Процес интерактивног учења је динамичан, разноврстан и флексибилан. Деца стичу више самопоуздања, превазилазе социјалне предрасуде, показују позитивнији став према другој деци и према учењу. Сарадња међу децом доприноси опуштенијој атмосфери, развија се самоиницијатива, креативност и одговорност. Васпитач усмерава, подстиче и помаже у изградњи знања. Дискусије које се одвијају током интерактивног учења у већој мери подстичу развој когнитивних способности него други видови учења.

Кључне речи: интерактивно учење, сарадња, социјалне компетенције, дете, васпитач.

Интерактивно учење подразумева методу организације учења са другима, где се учење схвата као процес који је усмерен на развој младе личности, док се под интерактивном наставом „подразумева дидактички модел организације васпитно-образовног рада где интеракција појединца са другима из социјалног окружења доминира у усвајању наставних садржаја који су планирани наставним планом и програмом за одређене наставне предмете и разреде“ (Kmeta, 2006:57). Дакле, интерактивно учење је процес међузависности, међудејстава и међуутицаја две или више индивидуа, из чега произилази да ово учење често има облик рада у мањим или већим групама индивидуа у којима се испољавају наведене међузависности, међудејства и међуутицаји. Раду групи и/ или између група је нешто што детерминише контекст интерактивног учења. Посебно треба истаћи значај групне динамике у интерактивном учењу, јер „под групном динамиком подразумевамо: кретање, односе, процесе и узајамне промене које чланови групе врше“ (Dervibegović 2003: 267). Било који рад у групи и/или између деце карактерише процес стимулативне вишесмерне вербалне и невербалне

комуникације, повратног информисања, анализирања, договарања, размене мишљења и искустава и константне динамике утицаја чланова групе једних на друге. Моћ групне динамике у бројним аспектима превазилази немогућности које произилазе из моћи индивидуе.

Значајнија савремена проучавања и резултати емпиријских истраживања ефикасности интерактивног учења, најчешће у школи, показују битне домете, али и ограничења овог учења. Сузић је у једном експерименталном истраживању установио да се интерактивним учењем ефикасније утиче на памћење чињеница, шематско приказивање и издвајање битног од небитног у односу на класично предавачко поучавање (Suzić, 2002). Павловић интерактивно учење доводи у везу са обогаћивањем контекстности учења, где контекстно учење сматра животно смисаоним учењем. Према њему, у интерактивном учењу су присутне следеће одлике: активност субјекта, мотивација, социјално окружење и ефикасност учења (Павловић, 2003). На основу пилот програма за подстицање и развијање метакогниције, способности критичког читања и способности учења, Стојаковић наглашава да су предности кооперативног и интерактивног учења вишеструке. Он каже да „овакав активан начин рада омогућује и формирање једне шире флексибилне структуре мишљења, учења и решавања проблема као битних компоненти развијених способности учења“ (Stojaković, 2006: 323). Говорећи о карактеристикама интерактивног учења, Крнета о његовој предности наводи: подстицање природног развоја, актуелност знања, развијање спонтаности, природности и самоиницијативе код деце као и погодност за обраду контраверзних садржаја (Krneta, 2006). На основу личних искустава, теоријских анализа и анализа резултата још неких емпиријских истраживања Јоргић (2014) истиче као предности процеса, али и као предности исхода процеса интерактивног учења:

- интензивну и стимулативну вишесмерну вербалну и невербалну комуникацију,
- мисаону и радну активизацију,
- „скривено“ и јавно вредновање и самовредновање,
- континуирано повратно информисање,
- учење и поучавање у „зонама наредног развоја“,
- удруживање индивидуалних снага и ресурса,
- размену и надопуњавање мишљења, знања и искустава,
- повољну емоционалну климу – одсуство монотоније, анксиозности и напетости,
- јачање самопоуздања и самоконтроле,
- разрешавање когнитивних дисонанци,

- интерперсонални трансфер знања и способности,
- подстицање и развој критике, самокритике и креативности и слично.

Као слабости интерактивног учиња истичу се: педоцентризам, јачање дидактичког формализма, недостатак заједничког обучавања, а кад је школа у питању највећи проблем је претварање школе и наставе у игру, укидање руководеће улоге наставника и непотпуна и несистематична знања ученика (Krneta, 2006). У групним процесима дешавају се ситуације да поједини чланови групе усвајају одлуке групе или већине чланова групе, а да при томе уопште не размишљају да ли је та одлука прихватљива или не. Поред наведених слабости које су евидентне у процесу или након процеса интерактивног учења, можемо говорити о још неким факторима који ограничавају ефикасност овог учења: у великим групама или групама са већим бројем чланова слаби групна кохезија и међуутицај и чланова велике групе; понекад је веома тешко „споља“ утицати или уопште испитати групну динамику која може да се развија, чак и у негативном смеру; због честе јачине групних односа тешко је установити интензитете и квалитете доприноса појединаца резултату групног рада; ако је руковођење у групи доминантно аутократско, ефикасност групног рада се умањује. Све домете и ограничења, односно предности и недостатке интерактивног учења деце треба посматрати у односу на друге облике социјалног учења. У односу на још увијек присутно класично усвајање знања или, условно речено, „учење слушањем и гледањем“, интерактивно учење има веома значајно већи број предности него недостатака.

Социјална и емоционална димензија је веома важан фактор у процесу учења. Деца уче из свега што се дешава њима и око њих и боље уче кад су активно укључена и заинтересована за оно што уче. Деца стичу више самопоуздања, превазилазе социјалне предрасуде, показују позитивнији став према другој деци и према учењу. Сарадња међу децом доприноси опуштенијој атмосфери, развија се самоиницијатива, креативност и одговорност. Процес интерактивног учења је динамичан, разноврстан и флексибилан. Васпитач усмерава, подстиче и помаже у изградњи знања. Дискусије које се одвијају током интерактивног учења у већој мери подстичу развој когнитивних способности него други видови учења. Социјалне компетенције које у животу сваког детета заузимају важно место, не могу се развити у атмосфери индивидуализма, такмичења, а још мање пасивности. Пријатељства долазе из осећаја заједничког остварења, узајамног поноса у заједничком раду и повезивања резултата заједничких напора.

Друго, заједнички напори за постизање заједничких циљева подстичу веће самопоуздање, самоефикасност, личну контролу и поверење у сопствене могућности. Треће, психолошко здравље се заснива на интернационализацији бриге и поштовања добијених од вољених. Пријатељство има развојну предност, јер подстиче самопоштовање, самопоуздање и опште психолошко прилагођавање.

Интерактивним методама рада васпитача са децом постижемо да се аквност преусмери са васпитача на дете, да се помогне да деца заједно уче и да уче једни од других, да решавају задатке и да процењују свој рад и рад друге деце. Интерактивним активностима, нарочито у припремном предшколском програму, постижемо да:

- дете учи у току активности,
- развија се повољна емоционална клима у групи која доноси виши ниво мотивације,
- развија се сарадња међу децом који уједно уче и да преузимају одговорност за рад у групи,
- деца се уче да усаглашавају ставове, размењују идеје, уче се модерној комуникацији, како да сами користе медије и изворе знања.

Сваки члан групе има могућност да се у току интерактивног учења „само учи“, како то истичу неки психолози и дидактичари, а путем групе могуће је кретање од интеракције према интраакцији, или ближе речено, од интерактивног према интраактивном учењу. На овај начин се рад у малим групама инструментализује и представља пут ка интериоризацији интеракције у интеракцију личности. Социјална интеракција, ма о ком облику говорили, од значаја је и за развој метакогниције и способности за учење. Уз помоћ других у току интерактивног учења, с временом, све више и више развијамо и унапређујемо свест и знање о когнитивним способностима, као што су нпр. памћење, опажање и мишљење. Поред развоја когнитивних способности интерактивним учењем се развијају и метакогнитивне способности, као нпр. метапамћење, метаопажње и метамишљење. У листи сугестија о томе како развијати метакогницију и метакогнитивне способности Стојаковић (2006) на првом месту истиче интерактивно и кооперативно учење. Позитиван ефекат групе делује на индивидуу, али исто тако, док индивидуа унутар себе учи, она враћа неке нове ефекте интраактивног учења групи. Динамика развоја групе креће се од групе према појединцу, али и појединац кроз интраакцију или интеракцију са самим собом даје групи још неке стимулансе који могу бити од користи, како за остале чланове групе, тако и за групу у целини.

Ивић и сарадници (2001) под *интерактивним учењем* подразумевају сложен поступак који тежи да имитира процес сазнавања какав се одвија у аутентичним животним околностима и

који води једном целовитом искуственом доживљају, употребљивом и трајном. У интерактивном процесу учења остварује се сарадња између васпитача и детета и то у облику заједничке конструкције нових знања и у виду активности васпитача и детета које су комплементарне, односно које се допуњују. Код овог начина рада то се постиже кроз планирано, вођено и временски скраћено пролажење кључних фаза оваквог учења:

- деца се прво уводе у контекст теме којом желимо да се бавимо,
- креира се ситуација која свима омогућава да активно учествују у истраживању и изналагању решења за постављени проблем,
- кроз дискусију се размењује, објашњава, прецизира и уобличује искуство и
- успоставља се веза са постојећим знањима и праве се различите генерализације.

Основна теза је да децу учимо, не шта да мисле, него како да мисле. Деца активно учествују у свим активностима а улога васпитача је да иницира и одржава двосмерну комуникацију са децом, да подстиче изношење њихових запажања, мишљења и погледа на проблеме, као и да креира атмосферу током активности, погодну за размену и аргументовање идеја и мишљења међу децом. У том смислу, интерактивни метод радаби требало да се одвија, нарочито у припремном предшколском програму, кроз следеће форме: кооперативни рад васпитач – дете, кооперативни рад у малим групама деце и тимски рад.

Кооперативни рад васпитач – дете полази од претпоставке да деца поседују одређена животна искуства и да кроз партнерску интеракцију са васпитачем, као особом са већим искуством и когнитивном зрелашћу, изграђују нова знања. Главне активности васпитача у овој форми рада су: осмишљавање целине ситуације учења код увођења нових појмова, планирање тока активности, креирање проблемске ситуације и организовање групе деце.

Кооперативни рад у малим групама деце је потребно користити да би се у процесу учења искористиле разлике међу децом у нивоу, квалитету и врсти искустава и знања, као и у нивоу сазнајне развијености. Децу је потребно поделити у мале групе, тако да у свакој од група буде заступљено што више постојећих различитости, јер то омогућава да дође до продуктивног сазнајног конфликта и да се испољи комплементарност сазнања као услов за унапређење знања целе групе.

Тимски рад је посебан облик рада у малим групама чија је специфичност подела улога међу члановима тима, тако да сваки обавља само одређени вид активности, а сви заједно доприносе

решењу проблема на коме тим ради. Активности васпитача су да организује, ненаметљиво усмерава процес рада и да буде партнер у дискусији о идентификованим проблемима, потенцијалним приоритетима, прикупљеним подацима итд.

Најпогодније технике за постизање интерактивности у процесу учења су: „мозгалица“ или „мождана олуја“, различити облици групне дискусије, симулација и играње улога.

Мозгалица или *мождана олуја* је техника помоћу које се стимулише осмишљавање нових идеја. Код примене ове технике важно је да се поштују правила која подстичу настајање нових идеја: свако од учесника слободно износи идеје и предлаже решење проблема; не дозвољава се критика у току изношења идеја; све изнете идеје се прихватају онако како су саопштене. Ова техника је првенствено везана за тематска подручја са отвореним питањима, контроверзама, већим бројем могућих решења, стварањем планова, на почетку групног рада пре дискусије.

Групна дискусија би требало да се води о темама или проблемима који су најављени или задани у неком прикладном облику који упућује на прораду и припрему за тему, нпр. прикупљање материјала код куће за израду заједничких зидних новина; трагање за подацима о одређеној теми и прикупљање информација из медијских записа и сл. Пожељно је да дискусију води и усмерава васпитач, али да при том нема главну улогу у изношењу мишљења, већ да подстиче децу да износе своја сазнања и мишљења. Важни задаци васпитача су да сваком детету осигура несметано саопштавање гледишта, али и да на крају дискусије направи кратак резиме. У процесу дискусије требало би insistирати на аргументованом изношењу ставова и не стварати атмосферу победника и побеђених.

Симулација и играње улога су веома корисне технике за припремање деце за различите ситуације са којима раније нису имали прилику да се суоче, као што су разговори са децом старијег узраста или одраслима. Деца добијају опис ситуације коју би требало да симулирају, прави се подела улога према кључним актерима у тој ситуацији и деца то одглуме. Ове технике су корисне за боље разумевање нових и непознатих ситуација и за ублажавање страха од непознатог, као ометајућег фактора у различитим приликама јавног наступа.

На основу изнетог, васпитачи и савремен приступ васпитању су кључни у ефикасном напредовању деце, пре свега, јер стил рада и методе подучавања углавном доводе децу у субјекатску позицију и значајно доприносе њиховој еманципацији, ослобађању од зависности, притисака, забрана, ауторитарних захтева. Битно је да успешним

избором и вештом применом метода подучавања васпитачи подстичу активност и интеракцију деце, чиме она постају саучесници у процесу васпитања. Тиме им се омогућава да развијају свест, богате осећања, изграђују неопходне навике и поступке понашања. У суштини, током процеса васпитања деце предшколског узраста, идеја водиља треба да буде континуирано развијање дечијих компетенција, социо-емоционалне зрелости и комуникационих вештина које се најуспешније подстичу интерактивним и кооперативним начином рада са децом.

Литература

Бранковић, Д. (1999). Интерактивно учење у проблемској настави. У књизи: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци.

Бранковић, Д. (2005). Интерактивно учење у настави – нова педагошка парадигма, у Зборнику радова са научног скупа *Наука и образовање*, књига 6, том II. Бања Лука: Филозофски факултет.

Derwišbegović, M. (2003). *Socijalni rad – teorija i praksa*. Sarajevo: Zonex.

Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење 2*. Београд: Институт за психологију Министарство просвете и спорта Републике Србије Министарство за просвјету и науку Црне Горе.

Илић, М. (1999). Интерактивна настава различитих нивоа сложености – ИН РНС. У књизи: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци. Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Јоргић, Д. (2014). *Модели стручног усавршавања наставника*. Бања Лука: ГрафоМарк.

Krmeta, D. (2006). *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: Fakultet za političke i društvene nauke.

Павловић, З. (2003). Контекстност интерактивног учења. *Наша школа*, 1-2, 226 – 239.

Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Filozofski fakultet.

Rot, N. (2006). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Stojaković, P. (2006). *Višestruke sposobnosti za učenje*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Сузић, Н. (1999). Интеракција као вид учења и поучавања. У књизи: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци, 9 – 44.

Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-centar.

Aleksandra Milošević

INTERACTIVE LEARNING METHODS IN PREPARATION PRESCHOOL PROGRAM

Summary: Interactive learning is a complex process that is achieved by cooperation between educators and children, in the form of a common construction of new knowledge and in the form of the activity of educators and children that are complementary or complementary. The interactive learning process is dynamic, versatile and flexible. Children gain more confidence, overcome social prejudice, show a more positive attitude towards other children and toward learning. Cooperation among children contributes to a relaxed atmosphere, self-initiative, creativity and responsibility develops. The educator directs, encourages and helps build knowledge. Discussions that take place during interactive learning are more likely to encourage the development of cognitive abilities than other types of learning.

Key words: interactive learning, cooperation, social competences, child, educator.

Ivan Milenski

University of Veliko Tarnovo "St. Cyril and Methodius"

Vratsa branch – Bulgaria

UDC 373.21.382:688.72

371.695

INTERACTIVE TOYS - NATURE, CHARACTERISTIC FEATURES AND FUNCTIONS

Summary: The present paper discusses the nature, specifics and the functions of interactive toys. A classification of the interactive toys with built-in activation mechanisms has been made on the basis of the specific type of the toy. The empirical study, conducted among children and parents, reveals the notion children have of their favorite interactive toys as well as what constitutes a positive, or a negative, feature of such toys according to the opinion of their parents.

Key words: interactive toys, classification of interactive toys, functions of interactive toys.

During the last three decades the way children play and their toys has undergone major development changes. The once free and self-invented games in the backyard have, practically, disappeared and today's children can be found in gaming playgrounds built in specially set up recreational zones. The very term "play" has deviated and has been blurred to the extent that it is now difficult to find the difference between a "game" and a "non-game". The plot-and-role type of games have been reduced not only in form and content but also as a location: the majority of children now play in childcare facilities and under the supervision of adults. Computerization has created new types of games in which reality - as the source of knowledge and experience - has been replaced by a virtual environment where the stories, contents, roles and rules are learned from the TV screen or the computer's monitor. The content and form of these games deprive children of and oversimplify the learning process and are - basically - nothing more than an elementary manipulation of toys.

Changes have also become clearly observable in the development of modern toys. The toy market employs an array of marketing strategies targeted at the commercialization of the toys. Manufacturers rely primarily on three major strategies: impress the customer with the outer appearance and manner of playing with the toy which, in most cases, is intended for entertainment and fun; manufacturing whole series of identical toys for

collections; design and popularize brands (trade marks). Today's toy market can be described as pursuing two opposite trends. The first relates to the development of highly sophisticated toy technologies, while the second is directed at the updating of the traditions in producing the toys of today by modifying the gaming materials. The two tendencies are closely interconnected and they intersect.

Against the background of these changes and major trends in the development of children's games and the toys, we set out to explore the nature, specific features and functions of the interactive toy which occupies an increasingly important place in children's lives.

No exact definition of the term "interactive toy" has so far been made. For many researchers the main feature, which places a given toy within the "interactive" category, is its functional capacities which are activated by a number of different sensors (touch, voice, sound, light). According to S. Kozhokar, the "living" toy - a walking and speaking doll, Santa Claus singing and dancing "Jingle bells" and the chef flipping pancakes are all versions of the technical toy. (Kozhokar, 2016; 114). Other researchers refer the interactive toys to the plot and visualization and attach to them the term "interactive". Still others place the "dynamic toys" (water drinking ducks, blacksmiths, whipping-tops, catapults, clowns, gymnasts, grooved toys, etc.) in the group of interactive toys.

By their nature, interactive toys presume a process of self-activation, individualization and self-isolation of the child when playing with the toy: without interacting with it or with another partner in the game. The in-depth psychological investigations of the interactive toy indicate that it attracts children only and singularly with its functional capabilities (Smirnova, Phillipova, 2008). Although children's activity is accompanied by speech, "statements" made on behalf of the toy have never been observed. A typical feature of the game "played" by the child with such toys is manipulation and this has nothing to do with the "plot-directed" game, i.e., making an effort to create imaginary spaces, role-playing, role-based communication with the toy. The development of plot-based games is only possible under two conditions: turning off the built-in mechanism or with the participation of an adult.

It follows, therefore, that although interactive toys are considerably more attractive to children than traditional ones, with their fixed movements and sounds (emitted by the toy's mechanism), they retain the development of an individually invented plot. The manner of acting is dictated to the child, thus alienating it from the very meaning of the game - the creation of a conditional, imagined situation - and blocking all opportunity for attempting to further develop/change the plot under the child's own initiative (E. Smirnova).

Placing a sign of equality between interactive toys and dynamic toys is inaccurate. While the movement of interactive toys is pre-programmed and does not require of the child to identify itself with the motion, with dynamic toys the motion and the balance are not artificially created by in-built electronic mechanisms and the child assimilates these interrelations via its own activity and by activating the research and experimental behavior in accordance with the laws of gravity. As a result, the concepts of static and dynamic equilibrium of the objects are understood in a pleasant, entertaining way.

The ability of dynamic toys to support the development process is due to the child's individual experimentation efforts. This toy feature helps children learn about mechanical motions, free fall, rotation, rocking, etc. Dynamic toys are not only a means of getting to know the physical properties of the various objects but they are also an instrument for developing the child's finer motor skills, the sense purpose and self directed movement.

The classification of interactive toys can be made depending on the type of the toy which contains the in-built sensor activation mechanism:

- 1/ interactive toy objects - speaking ball, speaking clock, speaking camera, speaking apple, children's educational laptop with 30 entertaining activities;
- 2/ interactive toy animals - a dog performing commands, an interactive mommy penguin with a baby who laughs, sings, plays beautiful melodies, keeps a baby in its belly and communicates with it via built-in sensors, a teddy bear telling fairy tales, etc.
- 3/ interactive toys - puppets: speaking puppets and such which perform multiple commands and can walk, blink with their eyes, sing, recite poems, tell fairy tales and feel emotions like joy or sadness; they also cry, laugh, give kisses etc. ;
- 4/ interactive cartoon character toys - these heroes speak, jump, roll, the ninja turtles are able to attack, the tyrannosaur speaks, etc.;
- 5/ interactive gaming materials - an electronic lady who emits light and composes melodies; interactive planetarium featuring a narrator who gives information about each of the planets in the solar system, a remote operated automatic celestial rotation, virtual computer simulation of several types of sky maps; children's electronic book "Animals worldwide" with a touch-screen sensor and "talking pictures" reproducing the sound of the illustrated concrete animal species; the ability to ask "questions" and to "pronounce" whole phrases;

- 6/ Interactive toy robots - The “Beatbo” musical robot which sings, plays, records and remixes children's phrases with multiple programmed educational features aimed to develop motor abilities, the senses and to satisfy children’s curiosity; the interactive robot “Robosapien” with sensors for light and touch and which walks, catches, throws, can get into a fight, dances and also has the option for a programmable behavior.

In order to be able to clarify the place and role of interactive toys in the lives of modern children, we proceeded to conduct the empirical study described further in the present document.

Basic tasks:

1. Identification of the varieties of interactive toys meant for pre-school aged children.
2. Analysis of the attitude of the parents towards the interactive toys.
3. Explaining the functions of interactive toys in relation to the children’s mental development.

The methodology for conducting the study includes the following procedures:

1. Conducting an interview aimed to clarify what type of interactive toys the child has at home, which of these it prefers most and how does it treat them.

2. Interviewing the parents in order to establish their awareness and assessment of the qualities of the interactive toys, the reasons for buying such toys for their children or why they have never bought such toys for their children to play with.

3. Investigating the results from the children’s drawing/painting activities. An exemplary subject of their drawings may be to "Draw your favorite toy which sings, walks, talks, dances or performs your commands"!

The study included 57 children (35 girls and 22 boys) aged 4-7 visiting kindergartens in Sofia and Vratsa.

Results from the study

What did the exploration of interactive toys show as a result of the employment of the different investigation methods?

The survey has clearly indicated that nearly 70% of the children possess interactive toys and the remaining 30% do not. What is the distribution of interactive toys, by types, among children who have such toys?

In the first place these are the toy dolls - 42% of children have a baby doll or a multifunctional doll which speaks, walks, sings, dances, drinks, etc.. This is a strictly girl’s realm;

Second come the interactive toy animals - 35% have interactive puppies, teddy bears, koala bears, bunnies etc., which bark, jump, eat, speak, tell stories, etc.;

Third are the interactive "object" type toys, like the talking apple which teaches the alphabet to the child and the educational children's tablets and laptops with multiple functions: teaching the alphabet, spelling, memory, math, music, games and entertainment;-26%

In the fourth place are the interactive gaming materials: children's electronic books with predominantly educational features and different levels of interactivity. 25% of children do have such "speaking " and "sounding" books (player-books);

And lastly comes the interactive toy robot - about 2% of the children play with such toys.

Animism and anthropomorphism are well expressed in the interactive toys. The "animation" of living and non-living objects in various types of interactive toys creates favorable conditions for exploring the idea children have of both the real and the imaginative. When asked "Are the speaking, dancing and singing toys real?", around 30% of the interviewed children say that they are not alive, and 70% affirm that they are alive - or that they are not real outside of the game - but when the play starts they do become real. There is a steady tendency of interdependence between the child's age and its response. The 4 year olds are firmly convinced that the toys are alive but in parallel to their growing up the number of ambivalent answers grows and the 5, 6 - and especially the 7 year olds - are definite that interactive toys are not alive and real, but in the course of playing with them they approach these toys as if they were true living beings.

Similar results were obtained from the study completed by A. Francis and P. Mishrag who have studied children aged 3 to 8 (Smirnova, Sokolova, Sheina, 2016, 33). All of the participating children were asked what exactly can be called "real" and how real are the interactive toys. In addition, children were observed during play with interactive toys of varying levels of interactivity. The results from this study have indicated to a definite contradiction between the verbal responses and the children's practical actions. Although children do say that the toys are not alive, in the course of actually playing with them the toys were treated as being living creatures.

Children are attracted by the functional capabilities of interactive toys but most of them have 1-2 functions that do not meet the child's interest. All children like toys but wish they had more features. Tsvetozara (a 4 year old) says: "I have a baby who pees, drinks water, has a diaper and I wish it would say "mommy" but it can't! "; Zvezda - 4 "I have a doll which sings and walks all alone. I want it to tell stories too!"; Simeon (5 years of age): "I have a bunny which speaks and sings songs, but I wish it could walk and

eat!" The reason why these toys have a limited number of functions is simple: they are just cheaper than toys with 10-15 functions.

At the same time, the introduction of such innovations in the toys - like books and book-players makes them more attractive and multifunctional. The designers, manufacturers and retailers pursue a single goal: the ever growing profit. The more features a product has, the greater the demand. The customer gets a "promotion" which includes not only the doll but also a booklet, a children's cartoon disc and this makes him/her purchase not only the children's book but also a music player with the respective narration and accompanying music. Modern toys, and interactive toys in particular, are highly commercialized. The logic of the market has no consideration for the importance of toys - or children's literature for that matter - for the child's overall development.

The study performed among parents has shown that they see the positive aspects of interactive toys in the following aspects: educational opportunities, entertainment and development of manipulation skills, communication with the child and a substitution for some real pets as well as a kind of psychological protection for children at bed time and the establishment of "friendly" relations between the child and the toy.

Interactive toys, therefore, can be described as having the following functions in relation to the mental development of children.

1. Interactive toys and their educational functions: It is these functions which are first being mentioned by the parents and then by the children as the most interesting and important for their development. They prepare them for school by introducing them to the alphabet, to digits and numbers, to the inanimate and the living beings; to a natural but also a social world and children start learning foreign languages; they are being told various fairy tales and they learn to sing and dance.

2. Communicative features: "Speaking" objects, animals, puppets, animated toy cartoon characters and the ability of toys to perform commands positively influence the development of phonetic hearing as the basis for the development of speech. The negative side to such such a "machine" based communication is the lack of the emotional the sensual component as well as the prioritization of the linear form of communication which is repeated multiple times but without a subjective feedback.

3. The entertaining functions: The interactive toy amazes the child with its functional capabilities as a source of entertainment. This toy feature is highlighted first by the children and only then by their parents as an important aspect of the child's development.

4. Compensatory functions: Toys are a form of substitution of the role both for the children and for their elders. An interactive dog compensates for the presence of a living pet. The teddy bear telling fairy tales and the

playbook compensate for the absence of the parents who have to carry out these activities.

5. Therapeutic functions: Interactive toys have the function of a psychological protection for the child when alone and the darkness of its bedroom. Our study has shown that 20% of children turn to the interactive doll or animal at bed time. "I like it when I go to bed and it tells me stories" (a speaking teddy bear), or "I like it because it sings songs and tells me stories before I go to asleep" ("speaking" and "singing" duckling) and "..my puppy is my closest friend and it guards me during the night " (a walking/barking dog).

In current day Western psychology there is an ongoing vigorous debate about the extent to which modern technical achievements, in the field of toy manufacture, can help fulfill the maternal function. (Smirnova, Sokolova, Shayna, 2016, 33). Joan Williams suggests that the toy market is creating traps for many women and she call these the "gender" system of family life. One such trap is the advertisement of interactive toys and our study has indicated that a large number of parents declare that the underlying motive for purchasing an interactive toy have been the television advertisements and the toy retail catalogs.

According to A. J. Pugh, toys' catalogs offer mothers what she calls a "cultural deal", whereby the purchase of an interactive toy gives them more personal free time (same publication, p. 33). Pugh has researched the marketing processing of more than 3500 toys in 11 catalogs during the 2000-2001 period and has found that the major advertisement catch, presented in the catalogs as the focal point of the advertisement effort, is the idea that women may not necessarily be physically close to their children but will still be caring mothers - /dolls telling fairy tales, teaching children to sing or recite poems, listening to player books or such which have audio recording and playback functions (each page of a book is accompanied by an sound text recorded by an actor with the addition of music, singing and other similar effects. The catalogs emphasize the importance of developing gaming skills, a priority among which are the motor skills which are developed via training. The emotional side of communication which, above all, requires the living presence and attention of a grown up is being ignored.

Almost all parents are familiar with the different types of interactive toys; they can describe them and explain they major features and performances. Mothers mainly emphasize the educational functions and the benefit from these toys for the future development of the child, while fathers prefer to underline the entertaining and more interesting features of the interactive toys.

According to most of the parents interviewed in our study, the positive aspect of interactive toys is associated mainly with their educational, entertaining, compensatory and therapeutic functions. Their negative features are related to the lack of a need of imagination when playing with the interactive toys, their inability to replace the child's communication with living people, the rapid loss of interest in them and the self-isolation of the child in the playing process as well as the emission of very loud sounds, fast battery consumption, fragility of the construction and the high prices of interactive toys. There is a group of mothers who are opposed to one of the traps of the advertising industry, described above. A mother of a 6 year old girl says: "My opinion about the interactive toy is negative because a toy cannot and will never replace the mother and the father. For example the toys that tell fairy tales. As far as I am concerned the right thing for a mother and a father to do in the evenings is to be close to their child and read these tales from a book themselves".

In conclusion, the problems discussed above and related to the nature, features and functions of the interactive toys demonstrate their wide diversity and reveal how interesting and underdeveloped this issue is. It is quite possible that the problematic areas, outlined in the article, will stimulate other researchers to place their effort in future research on the subject matter of interactive toys.

Literature

- Каталог на „Хиполенд“ за детски играчки, № 5, 2017.
Каталог на „Хиполенд“ за детски играчки, № 5, 2016.
Каталог на „Хиполенд“ за детски играчки – Коледа, 2015.
Каталог на „Хиполенд“ за детски играчки, № 4, 2014.
Каталог на „Комсед за детски играчки, 2013.
Каталог на „Комсед“ за детски играчки, 2012.
Каталог на „Лего“ за детски играчки, 2018.
Кожокаръ, С. (2016). Техническа играшка - средство за развитие на познавателния интерес к творческой деятельности. сп. “Дошкольное воспитание“, № 9.
Кожокаръ, С. (2016). Дошкольникам о технической игрушке, сп. “Дошкольное воспитание“. № 10, 2016.
Смирнова, Е. И. В., Филиппова (2008). Образная игрушка как средство развития дошкольника, сп. “Психологическая наука и образование“, № 3.
Смирнова, Е., М. Соколова, Е. Шейна (2012). Исследования феномена игрушка в западной психологии. сп. “Современная зарубежная психология“, № 3.

Јелена Живановић

Нина Бокан

Креативно перо

Београд

УДК 373.23:004.4

ПЕДАГОГИЈА У КОРИШЋЕЊУ ИКТ-а НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: Предшколске установе су најчешће окарактерисане као васпитно-образовне, где се у први план ставља васпитање и формирање одређених навика код деце предшколског узраста. Међутим, чини ми се да, са појавом приватних вртића, предшколске установе све више постају и образовно-васпитне. Наиме, установе у којима је акценат на образовању и максималном *искоришћавању* предшколског периода као основе за формирање различитих каснијих платформи знања, будући да образовање има континуитет и никада се не завршава. Технологија и модерно доба у коме живимо, намеће нам стандарде које би и у образовању и у васпитању требало да задовољимо. Све више се инсистира на мултимедијалним садржајима, а све мање на практичним примерима. То је у реду, али је важно да се код деце уместо репродуктивног знања и учења, подстиче функционално. Ми, који се бавимо децом, имамо задатак да одговорно приступамо коришћењу ИКТ-а у активностима, посебно на предшколском узрасту. Веома је важно да усмеравамо и правилно утичемо информационо-комуникационим технологијама на развој и функционално учење деце. Код деце на предшколском узрасту је од изузетног значаја подстицање алгоритамског мишљења и функционално повезивање информација, а томе нам у великој мери помаже ИКТ у пракси. У овом раду ће бити представљено истраживање на тему Педагогија у коришћењу ИКТ-а на предшколском узрасту.

Кључне речи: деца, вртић, ИКТ, педагогија.

Знамо да је најважнија улога предшколског васпитања и образовања да се, како каже Перо Спасојевић, доктор педагошких наука из Бијелине, *„кроз квалитетно праћење сваког детета и одговарање на развојне потребе и тенденције, међудејством породице и институција, у добро структурираним условима социјалног и материјалног окружења оснажи дете да се развије до својих оптималних нивоа, поштујући природу целовитог учења и развоја“*. Имајући у виду да кључ дечјег развоја лежи у наведеном међудејству

породице и институција, као и мишљење о предшколском васпитању и образовању као „темељу целоживотног учења“, јасно се намеће потреба да се анализира педагошка комуникација у предшколској установи.

Али, шта је заправо педагошка комуникација? Шта је уопште комуникација? Колико је она, заправо, добра? Да ли уопште постоји у нашим вртићима? Школама? Или, уже гледајући, у породицама? Колико добро и колико често комуницирамо са околином? Да ли довољно пажње посвећујемо деци? Да ли одговарамо на њихова питања онако како би требало и како се од свих нас који се бавимо васпитањем и образовањем очекује или то радимо само да, жаргонски речено, одрадимо и она престану са запиткивањем? Подстичемо ли децу да разговарају са нама, са вршњацима, са другим људима, околином? Дајемо ли деци довољно слободе да нас у сваком тренутку питају све оно што их интересује? Или им у руке дајемо паметне телефоне и таблете, па нека се сами сналазе? Живимо брзо у овом веку технологије и чини ми се да немамо довољно времена за децу. Све чешће ћемо видети родитеље који гледају у телефон док се њихово дете игра у праку, васпитаче који попуњавају књигу рада или причају са колегиницом док деца гледају цртаће или се играју. Нажалост, мало је оних који дете, или децу, прате у сваком тренутку, разговарају са њима док се играју, наводе их да сами нађу решења проблема, подстичу их на слободно изражавање и разговор и на прави начин користе информационо-комуникационе технологије у раду са децом.

Нудећи детету друштвени оквир шири од оног који је до тада познавало, вртић омогућава да се његово социјално искуство шири и сазрева. У додиру са другим члановима групе оно има прилике да много боље упозна своје могућности него у породици, где му је по правилу, обезбеђен привилегован положај. У групи вршњака дете је окружено сличнима себи, са којима може да се упоређује и идентификује без страха да се осећа инфериорно. Ту је и васпитач, који је задужен за стварање и подешавање околности повољних за дечји развој и учење, односно, пружање деци прилике да се васпитавају и образују прилагођено својим потребама и могућностима, у пријатном и безбедном окружењу, као и да се остварују као личности. Он је одрасли партнер у заједничким практичним и игровним активностима са децом, у комуникацији са њима, као и у друштвеном животу васпитне групе. Васпитач, по потреби, иницира активности и комуникацију, непосредно и адекватно реагује на иницијативе деце, обезбеђује им повратне информације у односу на њихове поступке, допуњује, осмишљава, усмерава и коригује њихово понашање итд. (Каменов, Е. 2006).

Баш зато што мислимо да нема довољно комуникације између деце у васпитној групи, деце и васпитача, деце и родитеља, али и људи уопште, сматрамо да је иста са децом веома важна за развој њихових социјалних односа, а одрасли, и у породици и у вртићу, то често забораве, па уместо двосмерног разговора са дететом, једноставно држе „предавања“, која су заправо монолози. Уколико дете само слуша „предавање“, већ после неколико секунди се потпуно „искључи“, а разговор је изврсна прилика да се детету објасне нејасноће које га муче и да му се дају одговори на питања која га интересују. Када је дете спремно да отворено постави питање, помно ће слушати одговор одраслог. Исто тако, уколико дете „види“ комуникацију, њој ће се лакше и брже и научити, а уколико у окружењу сви „ћуте“ ни оно неће бити баш претерано заинтересовано за разговор.

Предшколски период јесте основа за формирање каснијих платформи знања код деце, те га треба максимално искористити и то на најбољи могући начин.

Чињеница је да живу реч и разговор не може заменити ништа, али појавом модерних технологија и њиховим све ширим спектром употребе, заиста и ИКТ-ом можемо подстицати и развој говора и логичког мишљења и свих осталих вештина код деце.

Сама чињеница да нам промене и технолошка достигнућа намећу и стално надограђивање програма васпитно-образовног рада, захтева се и дигитална писменост васпитача, учитеља и свих који се баве *припремом деце за будућност*. Компетенције васпитача јесу основа за планирање активности, али је од изузетне важности да та основа буде стабилна и свестрана. Од васпитача се данас очекује да зна *све*.

Предшколске установе су најчешће окарактерисане као васпитно-образовне, где се у први план ставља васпитање и формирање одређених навика код деце предшколског узраста. Међутим, чини ми се да, са појавом приватних вртића, предшколске установе све више постају и образовно-васпитне. Наиме, установе у којима је акценат на образовању и максималном *искоришћавању* предшколског периода као основе за формирање различитих каснијих платформи знања, будући да образовање има континуитет и никада се не завршава.

Технологија и модерно доба у коме живимо, намеће нам стандарде које би и у образовању и у васпитању требало да задовољимо. Све више се инсистира на мултимедијалним садржајима, а све мање на практичним примерима. То је у реду, али је важно да се код деце уместо репродуктивног знања и учења, подстиче функционално. Ми, који се бавимо децом, имамо задатак да одговорно приступамо коришћењу ИКТ-а у активностима, посебно на предшколском узрасту. Веома је важно да усмеравамо и правилно

утичемо информационо-комуникационим технологијама на развој и функционално учење деце. Код деце на предшколском узрасту је од изузетног значаја подстицање алгоритамског мишљења и функционално повезивање информација, а томе нам у великој мери помаже ИКТ у пракси.

ИКТ-а, нажалост, за сада нема у већини предшколских установа. Код многих постоји само један рачунар, један телевизор, један таблет. Верујемо да ће се усклађивањем планова и програма предшколских установа организовати и усклађивање средстава којима располажу, без обзира на то да ли је установа приватна или државна.

Радећи у приватној предшколској установи, имале смо прилику да развијамо све своје компетенције, посебно *компетенцију за будућност – дигиталну*. У свом раду свакодневно користимо СМАРТ таблу и таблете. Трудимо се да деци на најразличитије начине приближимо другачију употребу интернета и технологије осим најједноставнијег – цртаћи и игрице.

Један од начина употребе ИКТ-а у нашем раду јесте коришћење интерактивног софтвера Smart Notebook 17, који има безброј опција за креирање најразличитијих садржаја. Све области рада и све центре интересовања, како вам драже, можемо сместити и представити помоћу овог софтвера. Нама најчешће служи за вежбање пажње и концентрације – игра *Меморија* (као и у класичној игри меморије, потребно је пронаћи пар – две исте картице које су на интерактивној табли обележене бројевима, облицима, бојама или словима у зависности од онога на чему радимо и шта желимо да подстакнемо или увежбамо). Игра *Укритеница* нам служи за препознавање слова, ређање слова по редоследу, формирање речи и учење читања. У игри Класификација појмова увежбавамо почетно читање и препознавање слова, те је задатак да у два понуђена круга *Појављује се – не појављује се* деца класификују појмове који имају или немају везе са књижевним делом које обрађујемо. Игра *Брзе слике* најчешће нам служи за увежбавање речи на енглеском језику. На интерактивној табли се смењују слике, када неко дете додирне таблу, слика се зауставља и задатак је да деца именују представљени појам на српском и енглеском језику.

Што се коришћења таблета у настави тиче, најчешће их користимо за скенирање QR кодова. QR кодове правимо самостално, а користимо их за представљање задатака из свих области рада и најчешће за подстицање развоја алгоритамског мишљења код деце. Често то изгледа тако што дете добије лапбук са QR кодом и његов задатак јесте да исти скенира, види или чује шта се иза њега крије и онда приступи решавању задатака. Лапбукови су посебно дизајниране

свеске задатака, које се у Васпитно-образовном систему *Креативно перо* праве на недељном нивоу за свако дете у складу са недељним књижевним делом које обрађујемо, наравно, прилагођено узрасту деце. Уколико се дете одлучи за задатак из области развоја говора, а исти садржи QR код, најчешће ће иза кода бити питања на која би одговоре дете на одређеном месту требало да илуструје или напише. Уколико се задатак тиче подстицања логичко-математичког мишљења, често се дешава да се иза QR кода крију бројеви или скупови које дете треба да повеже или пронађе исти на супротној страни задатка. Ако је задатак предвиђен за упознавање околине, QR код крије оглашавања животиња, занимљивости о биљкама и животињама, њихов животни циклус или неку њихову важну, посебну карактеристику коју би било лепо знати.

Још један начин употребе QR кодова јесте формирање пазли и директно подстицање алгоритамског мишљења током тематске наставе.

Вештину употребе ИКТ-а дете усваја постепено, а мишљења смо да се та вештина, као и све друге, развија пролазећи кроз фазу посматрања, фазу покушаја и погрешака, фазу усавршавања и на крају фазу самосталне употребе. Ова вештина може имати утицај на све аспекте развоја, а од васпитача као креатора програма, зависи колико ће и како утицати на свеобухватан развој деце. Као и свака друга активност са децом, употреба ИКТ-а у настави може имати и позитивне и негативне последице, неке од особина које се могу развити код деце су: развијање пажње, увиђање односа делова и целине, увиђање важности редоследа у решавању задатака, издвајање важних од мање важних чињеница, уочавање узрочно-последичних веза неких процеса, поштовање различитости, социјална интеракција и кооперативност и размена мишљења као основа за заједнички рад. Употреба ИКТ-а може имати утицај и на физички аспект развоја и то доприносом развоју fine моторике, перцепције и координације око - шака, али не смемо заборавити и могућа нежељена дејства изазвана прекомерном употребом технологије.

ИКТ је наша будућност. Та будућност може бити изузетно инспиративна и свестрана, али нас лако може повући децу и на другу страну. Од креатора програма оних који се децом баве зависи како ће се деца односити према ИКТ-у и колико ће бити педагогије у употреби истих, а то је најважније.

Литература

- Белинова, Л. И. Жирова, М. *Како припремити дијете за школу*, Завод за уџбенике и наставна средства, Сарајево, 1981.
- Ивић, И. *Савремена психолошка сазнања о детету*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1990 .
- Каменов, Е. *Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу – Општа методика*, Драгон, Београд, 2006.
- Uпотреba_IKT_u_kolama_final.pdf+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=rs
<http://enastava.weebly.com/104810501058-1091-1085107210891090107210741080.html>
http://mms.edu.rs/moodle/pluginfile.php/2801/mod_page/content/91/1.1-AnaPesikan-NajcesceZabludeOIKTUObrazovanju.pdf

Jelena Živanović
Nina Bokan

PEDAGOGY IN THE USE OF ICT IN PRESCHOOL AREA

Summary: Preschool institutions are usually characterized as educational or instructional, where the primary focus is put on the education and on the formation of certain habits of preschool age children. However, it seems to me, due to an increasing number of private kindergartens, preschool institutions are becoming more and more educational and teaching institutions, places where accent is put on learning and maximum utilization of preschool period as a base for forming different knowledge platforms. This is important because, as we know, education has continuity and never quite finishes. The technology and the modern era, in which we live in, impose educational, teaching and learning standards which we should try to fulfill. It is increasingly insisted on multimedia contents, and less on practical examples. That is fine, but it's important to encourage functional learning in children instead of reproductive one. We, who work with children, have to make an effort to use ICT responsibly during our activities, especially with preschool children. It is very important to properly direct and manage information and communication technologies influence on the development of the functional learning of children. It is extremely important to encourage algorithmic thinking and functional linking of information in preschool children, and ICT helps us achieve this. In this paper, we will present a research on the topic of Pedagogy in the use of ICT at preschool.

Key words: children, kindergarten, ICT, pedagogy.

ПРИМЕНА ОБРАЗОВНОГ РАЧУНАРСКОГ СОФТВЕРА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Анстракт: Појавом рачунара и интернета у наставу се уводи ново наставно средство, образовни рачунарски софтвер, који представља готов рачунарски програм чијом употребом наставно градиво представљамо на динамичан, очигледан и занимљив начин, водећи при томе, рачуна о способностима и интересовању ученика. Ово наставно средство, осим што омогућава индивидуализацију наставе, представља и значајан мотивациони фактор за рад ученика. Пример једног таквог образовног рачунарског софтвера је и софтвер „Учим латиницу“ креиран у Microsoft Power Point презентацији за ученике другог разреда. Овај софтвер представља игру кроз коју ученици уче штампана слова латинице, решавају постављене задатке и на крају кроз квиз добију повратну информацију о својим резултатима.

Кључне речи: образовни софтвер, мултимедијални материјал, српски језик, обрада слова, мотивација.

Увод

Увођење иновација у васпитно-образовни процес је реакција на традиционално школско учење у коме доминира фронтални облик рада са једносмерном комуникацијом између наставника и ученика. Таква настава је, често, незанимљива напреднијим ђацима, а недовољно разумљива за ђаке који спорије напредују, што значи да не обезбеђује могућност напредовања у овладавању наставним садржајима темпом који одговара сваком ученику. Због свих тих фактора уводи се индивидуализација како би сваки ученик могао да ради својим темпом и у складу са својим способностима. Постоје различити начини индивидуализације наставе, а један од могућих начина јесте рад уз помоћ рачунара, тј. образовног рачунарског софтвера.

Настава уз помоћ рачунара значајно доприноси модернизацији наставе. Различити образовни софтвери су све чешћи извори знања у свакодневном образовном раду.

Савремена наставна средства, у које спада рачунар, знатно смањује број наставних средстава који су раније коришћени: табла, креда, радио, графоскоп итд. Рачунар помаже ученику да истовремено слуша, гледа, размишља и обавља свој задатак.

Истраживања су показала да примена образовног рачунарског софтвера у настави омогућава унапређење и побољшање наставе. На тај начин се повећава интересовање и мотивација ученика за учење. Међутим у нашој литератури нема истраживања која се односе на примену образовног рачунарског софтвера у разредној настави на часовима српског језика. Сва истраживања која су рађена односе се на примену образовног рачунарског софтвера у настави природних наука. У овом раду приказано је истраживање где је као проблем постављено питање да ли рачунар, односно образовни рачунарски софтвер, као наставно средство може позитивно да утиче на усвајање знања. Овај рад ће се управо и бавити том темом, тј. истраживањем утицаја примене образовног рачунарског софтвера у настави српског језика у млађим разредима основне школе.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Образовни рачунарски софтвер

Образовни рачунарски софтвер јесте иновација која мења наставни процес и само учење. Под појмом образовни рачунарски софтвер (у даљем тексту ОРС) подразумевамо готове рачунарске програме, које можемо користити у оквиру садржаја наставе, али и програме који помажу и усмеравају индивидуализацију наставе. (Попов С, 2008). Банђур В. (2014) наводи да под појмом образовни рачунарски софтвер подразумевамо електронски извор информација који обезбеђује преглед хипертекстуалних докумената у складу с индивидуалним способностима, предзнањима и интересовањима ученика. Његова суштина је интеграција електронских медија у један систем који омогућава учење и наставу на индивидуалном нивоу, диференцирано, по способностима ученика. Од ОРС-а се очекује да заинтересује, активира ученике да уче, сазнају и истражују. ОРС мора да уважава принципе примерености, очигледности, јасноће, али мора и да мотивише и да заинтересује ученике за рад (Попов С, 2008).

Увођењем ОРС у наставни процес представља мноштво нових могућности. Применом ОРС-а настава се индивидуализује, излагање наставних садржаја се прилагођава темом, обимом и сложености способностима сваког појединца, а не ученику просечних способности. Овакав начин рада веома је погодан за самостално учење истраживање садржаја у току рада. Међутим, током рада на рачунару ученици су изоловани, нема интеракционог односа међу њима, не одвија се социјализација, чиме се губи на васпитној функцији.

Да би се позитивне и пожељне карактеристике примене ОРС-а у настави заиста манифестовале, потребни су одређени услови. Пре свега, наставник мора да буде оспособљен да процени могуће и стварне предности и недостатке које коришћењем ОРС-а у настави има. Потребно је да се одабере само онај софтвер који заиста унапређује наставу и помаже ученицима. У приручнику „Од играчке до рачунара“ (Попов С, 2008) аутор наводи образовне садржаје који треба да се уграде у образовни софтвер како би био квалитетан: У ОРС треба уградити елементе који омогућавају и подстичу радозналост и креативност ученика; ОРС треба омогућити прилагођен истраживачки приступ учењу заснован на вештини размишљања, синтези, анализи процени и сл; Сем писмене интеракције софтвер - ученик, треба омогућити и аудитивну комуникацију на природном језику. Садржај ОРС-а треба да буде тако методички обликован да се разликује од начина излагања у другим средствима за учење. Надрљански (1994) наводи да ОРС мора да садржи следеће компоненте: фазу мотивације, фазу решавања проблема, фазу свесне примене, фазу контроле учења и фазу продубљивања и учвршћивања знања.

У књизи „Дигитални медији образовни софтвер“ (2008) Надрљански наводи да постоје три начина коришћења рачунара у образовању: рачунар као учитељ, рачунар као корисничко средство за рад и рачунар као средство које корисник учи да би учио себе и друге. Суштина образовног софтвера где је рачунар као учитељ користи се за подучавање. Основни сценарио конципиран је тако да рачунар изложи ученику образовну садржину, а потом ученик одговара и на основу резултата оцењивања програм одређује даље фазе учења. Да би се рачунар користио као средство за рад, у учионици треба да има програмску подршку, као што су обрада текста, графика, базе података и сл. Ученици могу да користе рачунар у различите сврхе и за разне намене, нпр. као калкулатор за математику, као алат за цртање графичких мапа итд. Рачунар као средство које помаже кориснику да учи како би он учио друге је образовни софтвер који креирају напреднији ученици за своје млађе другаре. Ова врста софтвера помера фокус образовања од усвајања чињеница од разумевања. Код оваквог начина рада, двострука је добит, како за старије ученике који праве материјале за учење, тако и за млађе који уче на датом материјалу.

Примена образовног рачунарског софтвера у настави

Ученици имају значајно знање што се тиче коришћења рачунара, отворени су према новим сазнањима. Они, нарочито ученици узраста првог и другог разреда, све доживљавају као средство за игру. Тако доживљавају и рачунар. У овом узрасту важно је да ученици преко игре заволе рачунар. Поред тога важно је и да ученици упознају

рачунарски образовни софтвер и могућности које он нуди. Образовни софтвери за овај узраст треба да је базиран на интеракцији, да се омогући ученицима да се активно укључе у процес учења. Врло важна карактеристика која мора да се компонују у образовни софтвер је повратна информација. Основна предност коришћења образовног софтвера је то што он даје брзу повратну информацију и тачне одговоре, што подстиче мотивацију код ученика. Квалитетан ОРС треба да задовољи разне типове личности ученика: визуелне, аудитивне, кинетичке. Комбинацијом, текста, слика, тона, видеа, то се и обезбеђује. Уз помоћ ОРС-а настава се индивидуализује и прилагођава индивидуалним склоностима, способностима и интересовањима ученика. Ученици се разликују и по свом приступу учењу, зато је један од најтежих задатака ОРС-а да задовољи различите потребе сваког ученика. Квалитетан дизајн образовног софтвера утиче на позитиван однос ученика према рачунару. Приликом прављења софтвера треба поштовати дидактичке принципе: прилагођеност узрасту, систематичност и поступност, индивидуализација и очигледност.

У истраживању „Образовни рачунарски софтвер у функцији унапређења квалитета наставе и учења“ (2011), које је спроведено у две основне школе у Кули у учествовало је 92 ученика, а предмет истраживања била је примена образовног рачунарског софтвера у настави математике у нижим разредима основне школе. Ово истраживање је показало да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика који су радили садржаје из математика уз помоћ образовног софтвера. Резултати финалног тестирања показују повећање успеха ученика експерименталне групе у односу на ученике контролне групе. Пораст успешности преписана је експерименталном фактору, тј. применом образовног рачунарског софтвера.

Слично истраживање под називом „Примјена рачунала у почетном образовању дјеце у природним знаностима“ (2012), спроведено је у две основне школе у Новом Саду у којем је учествовало 168 ученика из две основне школе, где су садржаји природе и друштва обрађивани исто уз помоћ образовног рачунарског софтвера. Циљ истраживања је био да се испита утицај поучавања уз помоћ рачунара на квалитет знања ученика трећег разреда при учењу садржаја о животним заједницама.

Резултати спроведеног истраживања показали су да ученици који су чинили експерименталну групу показали боље резултате на финалном и поновљеном тестирању. Такође, ту се показала и већа мотивисаност ученика за наставне садржаје.

Научни рад под називом „Образовно-рачунарски софтвер у функцији осавремењавања курикулума природе и друштва“ (2014) такође се бави овом тематиком. У истраживању је учествовало 160 ученика из две основне школе из Јагодине и Параћина. Контролну групу чинило је 80 ученика из Параћина, а експерименталну 80 ученика из Јагодине. Циљ рада је био да се утврди да ли се и у којој мери реализација садржаја путем компјутерски подржане наставе постиже побољшање квалитета знања ученика. У закључном разматрању аутори наводе да компјутерски подржана настава омогућава стицање квалитетнијих и практично применљивих знања ученика у односу на наставу која се реализује без примене образовних софтвера. Аутори, такође, наводе да оваква настава не треба да буде заступљена на сваком часу, јер има садржаја који се успешније могу обрадити и усвојити на друге начине.

У студији „From research to design: Perspective on early years and digital technologies“ (2008), која је рађена у Великој Британији, аутори наводе да оно што недостаје у образовним софтверима је интеракција како између самих ученика, тако и између ученика и учитеља. Истовремено, истичу да је тај неформални и блиски однос веома значајан за узраст ученика од седам до десет година.

У истраживању о употреби образовних игара у настави под називом „Combining Software Games with Education: Evaluation of its Educational Effectiveness“ (2005) аутори кажу да ученици имају корист од овакве наставе. У закључном разматрању наводе да добри ученици имају подједнако добре резултате у оваквој настави и класичној настави, али да се напредак види код ученика који нису били дисциплиновани у разреду. Ученици су били мотивисанији, нису имали времена за причу, нису могли да препишу решење од друга. Ово је вероватно због чињенице да рачунар може да одвуче пажњу и мотивише ученике на рад.

ОРС „Учим латиницу“

Образовни рачунарски софтвер „Учим латиницу“ је софтвер рађен у Microsoft Power Point презентацији за учење латиничних слова, намењен ученицима другог разреда. Кроз софтвер нас води меда Томи који даје детаљна упутства за рад. Сам софтвер конципиран је на основама диференциране и програмиране наставе са елементима активног учења. Приликом рада са програмом, отвара се насловна страна на којој се налазе називи наставних јединица, односно групе слова предвиђене за обраду. Кликом на наслов наставне јединице отвара се структуриран електронски материјал, који је конципиран тако да прати све методичке етапе часа приликом обраде слова. Меда нас уводи у свет слова, најављује која слова ће се обрадити на часу, врши

упоређивање са истим словима ћирилице, показује како се правилно пишу слова, говори да се пише прстом у ваздуху, а затим и у свеске. У наставку постоје разни задаци за исписивање речи и реченица, као и читање текста на латиници са разумевањем прочитаног. Поред тога постоји и диктат, где ученици користећи слушалице исписују речи и реченици које говори учитељ, где ученик може да врати снимак диктата колико год пута жели. У сваком задатку постоји повратна информација да ли је ученик добро урадио постављени задатак или не. На крају софтвера постоји квиз како би ученици могли да провере своје знање. За ученике који желе да раде више постоје занимљиви текстови писани латиничним словима, за увежбавање читања, као и хипер веза ка едукативним, математичким и еколошким играма. Меда даје упутства и да се уради домаћи задатак.

Софтвер је структуриран по методичким принципима за обраду слова. На почетку се налази мотивациони задатак који нас уводи услова која ће се обрађивати на датом часу. Затим следи показивање слова, упоређивање истих слова са ћириличним словима, показивање исписа слова, писање прстом у ваздуху, а затим у свеске. Док се слова исписују постоји говорно упутство о писању слова. После писања следе задаци који су распоређени по нивоима: писање речи латиничним словима, писање реченица латиничним словима, читање текста који је написан латиницом, затим следе задаци за разумевање прочитаног текста. Све задатке ученици раде у својим свескама, што представља комбинацију савременог начина рада са традиционалним. После овог задатка следи језичка игра, а након игре диктат који је у ствари аудио запис. Предност оваквог диктата је што ученик може колико год пута хоће да понови диктат. Након завршеног диктата ученик проверава тачност урађеног. На крају се налази квиз где су питања исто конципирана по нивоима: ниво препознавања, ниво разумевања и ниво примене. Ако ученик не одговори тачно, програм га враћа на део лекције где може да пронађе тачан одговор.

Од техничких услова за реализацију часова уз помоћ овог образовног рачунарског софтвера неопходан је дигитални кабинет који има везу са интернетом, али и да у кабинету постоје слушалице које су повезане на сваки рачунар. Осим Microsoft Power Point пакета није неопходан ни један други програм за реализацију овог часа.

Софтвер „Учим латиницу“ веома је лак за коришћење. Међутим, ако се ученици никада нису сретали са сличним програмима и оваквим начином рада пожељно је на првом часу обезбедити вршњачку помоћ коју чине старији ученици како би увели ђаке у само коришћење програма.

Закључак

Учитељи не ретко беже од примене образовног рачунарског софтвера у настави из бојазни да не знају да рукују истим. У овом раду дат је пример софтвера који не захтева велико познавање рачунара. Довољно је да учитељ зна да покрене Microsoft Power Point презентацију. У прегледу научних истраживања види се да ученици постижу боље резултате применом оваквог начина рада, као и да је мотивација за рад већа.

Међутим, овакав начин рада не треба да буде заступљен на сваком часу, најбоље је комбиновати различите методе и технике чиме бисмо избегли једноличност и равнодушност ученика према оваквом раду.

Литература

- Свјетићанин S, Пећанас R, Sakač M, and Djurendić-Brenese M. (2012). *Computer Application in the Initial Education of Children in Natural Sciences*, Croatian Journal of Education Vol: 15 (1/2013), pages: 87-108.
- Eagle S, Manches A, O'Malley C, Plowman L, Sutherland R. (2008). *Publication 1 from the Futurelab PhD Studentship Network*, преузето са: <http://www.futurelab.org.uk/resources>
- Virvou, M., Katsionis, G., & Manos, K. (2005). *Combining Software Games with Education: Evaluation of its Educational Effectiveness*. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 54-65. преузето са: http://www.ifets.info/journals/8_2/5.pdf
- Арсовић Б. (2006). *Образовни софтвер у настави посебан осврт на наставу математике*, Педагошка стварност, вол. 52. бр. 7-8.
- Кундачина М, Банђур В. (2007). *Методолошки практикум*, Мерлин компани.
- Кундачина М, Банђур В. (2007). *Академско писање*, Учитељски факултет, Ужице.
- Милошевић М. (2007). *Примена нових информационих технологија у процесу образовања*, Педагошка стварност, вол. 53, бр. 3-4, стр. 249-266.
- Надрљански Ђ, (1994). *Образовни рачунарски софтвер*, Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин.
- Надрљански Ђ, Надрљански М. (2008). *Дигитални медији образовни софтвер*, Педагошки факултет у Сомбору.
- Попов С., Бањац М, Сандић Ј, (2008). *Од играчке до рачунара: приручник*, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад;
- Савичић Ј, Поповић В. (2011). *Образовни рачунарски софтвер у функцији унапређења наставе и учења*, Педагогија, вол. 66, бр. 4, стр. 686-693.
- Хилченко С. (2008). *Образовни софтвер као интерактивно манипулативно, моторичко подстицајно средство у разредној настави*, Педагошка стварност, вол. 54, бр. 1-2, стр. 69-78.

Цекић О, Ристановић Д. Банђур В. (2014). *Образовно-рачунарски софтвер у функцији осавремењавања курикулума природе и друштва*, Настава и учење, бр. 2, вол. 52, стр. 259-273.

Sanja Malinić – Ugljik

APPLICATION OF EDUCATIONAL SOFTWARE IN SERBIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract: With the creation of computers and the Internet, the teaching process introduces a new teaching tool, educational computer software, which is a ready computer program used to represent teaching material in a dynamic, obvious and interesting way, taking into account the abilities and interests of students at the same time. This teaching tool, besides allowing individualization of teaching, is also a significant motivational factor for the students. An example of such an educational computer software is the "Učim latinicu" software created in the Microsoft Power Point presentation for the second grade students. This software is a game which students use to learn printed Latin letters, solve some tasks, and finally through the quiz get feedback on their results.

Keywords: educational software, multimedia material, serbian language, learning letters, motivation.

3.

**РАЗВИЈАЊЕ
МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТИ
У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ**

САМОСТОЈНИТЕ ИСТРАЖУВАЧКИ АКТИВНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ НА ЧАСОВИТЕ ПО МАЈЧИН ЈАЗИК

Резиме: Наставникот е тој којшто ги насочува учениците кон самостојните активности и има за цел да го осамостои ученикот во наставниот процес. На часовите по мајчин јазик, наставникот ги воведува учениците во истражувачките задачи од подрачјето јазик и од подрачјето литература. Тој ги организира самостојните активности, ги мотивира и ги поттикнува учениците (индивидуално или во групи) да истражуваат и да изнаоѓаат решенија за зададениот проблем, но и им посочува дека треба да користат разни материјали, книги, интернет и други извори. Сето ова буди интерес кај нив, бидејќи им е интересно и се мотивирани во работата, љубопитни се и учат самостојно, односно ученикот е активен учесник во наставниот процес и кај него се зголемува мотивацијата за учење. На овие часови учениците имаат можност да прибираат информации, да поставуваат прашања, да анализираат, синтетизираат, како и да се изразуваат на креативен начин. Воедно, ваквите активности развиваат и одредени вештини кај нив, како што се: вештина за презентација, вештина за комуникација, вештина за истражување, социјални вештини, раководење со време, тимска работа и самооценување, развивање на критичкото мислење и сл.

Клучни зборови: наставник, ученик, самостојни активности, час, учење.

Вовед

Во нашиот труд ќе се осврнеме на значењето на самостојните истражувачки активности за ученици во наставниот процес, со акцент на часовите по мајчин јазик, на кои што наставникот ги воведува учениците во истражувачките задачи од подрачјето јазик и од подрачјето литература. Истите имаат цел да го осамостојат ученикот во наставниот процес, што всушност, е и целта на современата настава. „Современата настава бара образовно-воспитниот процес да се организира како заедничка истражувачка и творечка работа на учениците и наставниците.

Во иновираниот наставен процес се вклучуваат нови наставни средства и помагала кои создаваат нов вид комуникација.“ (Здравковски, 1994: 382) Ова овозможува вклучување поголем број медиуми и користење на современите средства и помагала во истражувачкиот и творечкиот процес, како на наставникот така и на учениците.

1. Самостојни активности на учениците

„Драгутин Росандиќ ги дели самостојните активности на учениците според следниве типови прашања:

- прашања што ги раздвижуваат перцептивните способности на учениците;
- прашања што ја раздвижуваат интелектуалната дејност на учениците;
- прашања што ја раздвижуваат учениковата имагинација;
- прашања што ја раздвижуваат учениковата критичка рефлексивност;
- прашања што ги раздвижуваат асоцијативните процеси кај ученикот;
- прашања што бараат аналогии и разграничувања;
- проблемски прашања.¹⁵

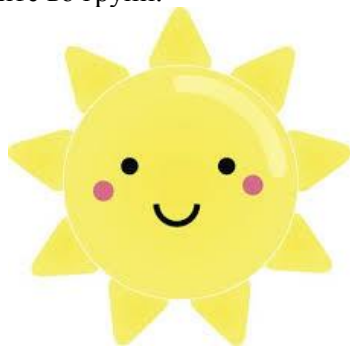
Во наставниот процес наставникот е оној кој ги организира самостојните активности, ги мотивира и ги поттикнува учениците (индивидуално, во парови или во групи, во зависност од целта на активноста) да истражуваат и да изнаоѓаат решенија за зададениот проблем, да учат и надвор од училищата, но и им посочува дека треба да користат разни материјали, книги, интернет и други извори. Но, тој треба да води сметка и за когнитивниот, психомоторниот и социоемоционалниот развој на учениците. Самостојните активности овозможуваат продукција, а не репродукција на знаењата здобиени од наставникот. Димова во својата книга „Литературното дело и реципиентот“ ќе посочи дека „за да се применат методите и принципите што ги преферира современата истражувачка настава, потребно е наставникот да биде подготвен, што ќе рече компетентен за насочување на учениците кон самостојни активности, како идеал за осамостојување на ученикот во наставниот процес.“ (Димова, 2007: 62).

Наставникот покрај тоа што ја има „улогата на подучувач, претставува медијатор, посредник помеѓу наставните содржини и ученикот, и оној кој помага во неговата индивидуализација и

¹⁵ Види повеќе во: Димова, В. *Литературното дело и реципиентот*, Македонска реч, Скопје, 2007, стр. 64.

енкултурација, со примена на современи техники и стратегии.“ (Димова, 2007: 263) Сето ова буди интерес кај учениците, тие се мотивирани во работата, љубопитни се и самостојно учат со откривање. На овој начин учениците ќе имаат можност да прибираат информации, да поставуваат прашања, да анализираат, синтетизираат, како и да се изразуваат на креативен начин. Кога работат во групи, учениците меѓусебно се приспособуваат и водат сметка за потребите на секој учесник во работењето, комуницираат меѓу себе и ги споделуваат одговорностите. Воедно, треба да напоменеме дека наставникот доколку ги изведува истражувачките активности во училиште, за време на часот, треба да води сметка и за положбата на мебелот во училницата, односно секој ученик треба да има пристап до материјалите, како и можност да ги гледа соучениците со кои работи во групата.

Тргувајќи од податокот дека истражувачките задачи се мошне продуктивни, наставникот е оној кој решава кога, каде и во која форма на работа (индивидуална, тандемска или групна) ќе ги реализира истите. Во трудот ќе наведеме неколку примери од наставната практика за часовите по македонски јазик. Во IV одделение¹⁶ предвидено е и изучувањето на наставната единица за описните придавки во македонскиот јазик. За да ги поттикне на самостојна работа и да ги активира учениците, наставникот на ѕидот од училницата закачува голем хамер исечен во вид на сонце со зраци, а потоа ги дели учениците во групи.



Секоја група се состои од четири до пет ученика. Тие имаат задача на листови во боја, кои претходно им ги дава наставникот, да напишат реченици со нивни мисли и пораки за училиштето, за другарчињата, за желбите и сл., но во напишаните реченици треба да ги означат со црвена боја употребените придавки. Откако ќе завршат

¹⁶ Севдинска, Љ., Настоска, В. *Македонски јазик за четврто одделение од деветгодишното основно образование*, МОН на РМ, Скопје, 2009, стр.66.

со активноста, учениците ги читаат напишаните реченици и го закачуваат нивниот лист (кој може да го украсат, исечат, обликуваат по сопствена желба) на жолтиот хамер.

На часовите по литература, учениците се ангажираат во решавање на литературни проблеми, и тоа „во сите фази од наставната интерпретација на литературното дело и тоа: преку реализирање планирани (препаративни) задачи на часот пред толкувањето на делото; во текот на наставната интерпретација на часот – (оперативни), и при синтетизирањето на аналитичко-интерпретативните постапки – (верификативни) задачи.“ (Димова, 2007: 70-71) Во повисоките одделенија, на овие часови, се обработуваат песни од современите македонски автори (Блаже Конески, Матеја Матевски, Ацо Шопов - во VIII одделение).

Наставникот ги поттикнува учениците на самостојни активности на тој начин што формира една група ученици кои ќе истражуваат за животот и литературната дејност на авторот, и друга група која ќе истражува за неговата поезија. Првата група треба да исчита дел од поезијата на поетот, да направи избор на песни, да ги групира по мотиви и да ги отпечати како мала книшка на која ќе изнајдат и креативно решение за насловната страница. Втората група ќе истражува за животот и литературната дејност на авторот и ќе има задача да направи краток филм од слики. На овој начин се елиминира мислењето дека интерпретацијата на едно литературно дело е работа на наставникот, се намалува и пасивниот однос на учениците за време на часот кои стануваат активни учесници во изведувањето на наставната единица. Во продолжение ќе наведеме уште еден пример за интерпретација на наставната содржина за дијалог и монолог¹⁷ во драмски текст.

На часот наставникот ја применува групната, тандемската и индивидуалната форма на работа. Тој формира две групи, првата група се дели во парови кои за домашна задача ќе треба да осмислат драмски дијалог кој ќе го изведат пред соучениците во одделението. Втората група ќе треба да напише и да одбере монолог, од некој од веќе работените драмски текстови, и истите да ги драматизира пред одделението. Наставникот ќе им посочи на учениците да внимаваат на изразното читање, правилната интонација, но и на гестикулациите. На некој од наредните часови, наставникот може да организира и натпревар за изведба на монолози подготвени од страна на учениците.

¹⁷ Наставната единица „Дијалог и монолог во драмски текст“ („Гостин од Америка“, чин трети) е во учебникот Македонски јазик за VI одделение, автор: Велкова Снежана, Графички центар доол, Скопје, 2011, стр. 85-89.

На часовите по литература кога се интерпретира едно литературно дело (роман, расказ), исто така, учениците можат да се организираат да работат во групи (на часот или дома) и да добијат задачи за анализа на ликовите (една група ги опишува внатрешните (карактерни) особини на ликот, а другата група ги опишува надворешните (физички) особини), но и задачи за анализа на просторот во кој се одвива дејството претставено во делото и сл. Претходно наведеното води кон максимална ангажираност на учениците во истражувачките задачи. Цане Здравковски во книгата „Драмата во наставата“ ќе наведе дека: „Литературниот проблем што се поставува пред учениците, предизвикува своевидна интегративна ученичка активност од забележување, паметење, сеќавање, поврзување, воочување и реконструкција на идеи, кои произлегуваат од анализираното литературно дело.“ (Здравковски, 1994: 345).

Заклучни согледби

Ваквите активности создаваат стимулативна средина за учење, учениците учат со разбирање, усвојуваат трајни знаења, критички размислуваат, остваруваат интеракција, но се развиваат и одредени вештини кај нив, како што се: вештина за презентација, вештина за комуникација, вештина за истражување и решавање проблеми, социјални вештини (соработка и интеракција, учениците слушаат, дискутираат и ги почитуваат идеите на другите), раководење со време, тимска работа и самооценување, како и развивање на критичкото мислење и сл.

Во образовно-воспитниот процес, она што останува долго во сеќавањето на учениците е и наставникот кој умее да ја направи наставата интересна, кој ги мотивира учениците и ги активира на творечка дејност, како на часот така и дома, кој ги насочува кон истражување и изнесување на своите критички ставови, но и кон извлекување заклучоци, а притоа неговите очекувања од учениците се реални. Ваквиот наставник процесот на наставата и учењето го фокусира на ученикот, создава позитивна работна клима во училиницата, ги поттикнува учениците да се вклучат во заеднички активности, меѓусебно да соработуваат, користи современи наставни средства и помагала (аудио-визуелните средства го зголемуваат вниманието и интересот на учениците за време на наставниот час), применува ИКТ во наставата, дел од содржините ги реализира преку истражувачки активности, обезбедува користење разни извори и материјали во процесот на учењето, се надградува и др.

Литература

Велкова, С. (2011). *Македонски јазик за VI одделение*. Скопје: Графички центар доол.

Димова, В. (2007). *Литературното дело и реципиентот*. Скопје: Македонска реч.

Здравковски, Ц. (1994). *Дрмата во наставата*. Скопје: Просветено дело.

Основни професионални компетенции и стандарди за наставници, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје, 2016.

Прирачник за следење на работата и планирање на професионалниот развој на наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта. (2016). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО).

Севдинска, Љ., Настоска, В. (2009). *Македонски јазик за четврто одделение од деветгодишното основно образование*, Скопје: МОН на РМ.

Сивевска, Д. (2012). *Личноста на наставникот и атмосферата во одделението*, Годишен зборник, Штип: Универзитет „Гоце Делчев“.

Marina Danilovska

Marina Spasovska

STUDENT'S INDIVIDUAL ACTIVITIES DURING MACEDONIAN LANGUAGE CLASSES

Summary: The teacher is one who directs the students towards individual activities and has a goal to make him/her independent in the teaching process. During Macedonian language classes, the teacher introduces the students into research tasks from the area of language and the area of literature. She organizes the individual activities, motivates and encourages the students (individually or in groups) to research and to discover solutions for the given problem, but points out that they should use different materials, books, internet or sources. All of this arises an interest in them because they have an interesting time, they are motivated to work, they are curious and study individually by their own discovery. The student is an active student in the teaching process and the motivation for learning increases. In this way, the students would have an opportunity to gather information, to ask questions, to analyze, synthesize, as well as to express themselves creatively. Also, these kinds of activities develop certain skills, communication skills, research skills, time-management, team work and self-assessment, critical thinking etc.

Key words: teacher, student, independent activity, hour, learning.

INTERKULTURALNI PRISTUP U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Rezime: U radu će se poentirati interkulturalnost u izvođenju nastave stranih jezika. Kulturološko nasleđe i jezik koji se izučava, predstavljaju kompatibilnu osnovu i celinu kompleksnog sadržaja. Tokom nastavnog procesa razvijaju se najprilagodljivije komunikativne strategije za razumevanje strane kulture sa svim njenim karakteristikama. Interkulturalnost nastave je osnova razvoja interkulturalne svesti samog učenika, ma kog uzrasta on ili ona bio. Kulturološka tematizacija nastavnih jedinica koju čine način razmišljanja, osećanja, govor i ponašanje, se inputira putem vežbi, radionica ili informaciono-tehnoloških pomagala. Interkulturalni sadržaj je merilo globalizovanih trendova moderne nastave i altruistične strane učenikove ličnosti.

Ključne reči: interkulturalnost, nastava, strani jezici, kulturološka tematizacija nastavnih jedinica, vežbe, radionice, informaciono-tehnološka pomagala.

Obeležja interkulturalnog pristupa

Primarni zadatak interkulturalne nastave sastoji se u sticanju znanja, veština i navika u tumačenju i razumevanju komponenata strane kulture. Interkulturalni pristup podrazumeva da jezik i kultura čine jedinstvenu celinu, čija je priroda u osnovi dinamična i kompleksna. Tokom nastavnog procesa razvijaju se strategije za tumačenje i razumevanje strane kulture, koje uzimaju u obzir sve njene osobenosti.

Razumevanje strane kulture nemoguće je bez senzibilizacije za razliku u normama i vrednostima, bez prihvatanja kulturnih posebnosti i razvijanja tolerancije i empatije. Iz tog razloga nastava zahteva svesno poređenje i konfrontaciju komponenata sopstvenog i stranog i tematizovanje problemskih situacija. Interkulturalna nastava doprinosi i intelektualnom razvoju učenika i podstiče na razmišljanje i kreativnost u traganju za odgovorima. U lingvokulturologiji, u kontekstu kulturološke simbolike, obrađuju se teme vezane za univerzalne komponente egzistencije, odnosno univerzalne antropološke kategorije, koje se uobičajno klasifikuju na sledeći

način: (1) kategorije života i smrti; (2) sopstvena ličnost, osobine ličnosti; (3) porodica i srodstvo; porodični život, porodične norme; (4) modaliteti političkog organizovanja; (5) emotivni život (ljubav, partnerski odnosi, brak); (6) profesionalni život, karijerne mogućnosti; (7) zaštita životne sredine; (8) školovanje, obrazovanje i vaspitanje; (9) organizacija slobodnog vremena; (10) poimanje prostora, mobilnost; (11) poimanje vremena, istoricitet; (12) komunikacija i mediji; (13) zdravlje i bolest, zdravstveni sistem; (14) vrednosni sistemi i norme - moral i religija; (15) duhovni život, imaginativnost, emocionalnost (Veeck, Linsmayer 2001:1165).

Uobičajan metodički postupak u interkulturalnoj nastavi obuhvata nekoliko segmenata: (1) analizu određene pojave ili komunikacione situacije najpre u sopstvenom (*the First Place*), a potom i u stranom kulturnom habitusu (*the Second Place*); (2) poređenje u cilju iznalaženja poklapanja i razilazenja, sličnosti i razlika; (3) promišljanje o mogućim načinima reagovanja na datu pojavu ili situaciju pomeranjem s dotadašnje tačke gledišta, promenom perspektive, izlaskom u međuprostor (*the Third Place*) i izborom interkulturalnog načina komunikacije.

U novije vreme zanimljiva istraživanja u oblasti interkulturalne glotodidaktike posvećena su poslovnoj interkulturalnoj komunikaciji, kao i kulturološki obeleženim paraverbalnim (onim koji se odnose na modularizaciju glasa – rečeničnu melodiju, visinu i trajanje tona) i neverbalnim (gestika, mimika, proksemika) aspektima komunikacije. Osim toga pažnja se usmerava i na istraživanje emocionalno obeleženog govora, tabua, nedorečenih i neiskazanih sadržaja, čime se u glotodidaktici prvi put govori ne samo o tome kako se u stranom jeziku komunicira, već i kako se i na njemu izbegava komunikacija ili čak ćuti.

U metodici se u novije vreme vode teorijske rasprave vezane za različita pitanja u oblasti lingvokulturologije, od kojih su možda najinteresantnija ona koja se odnose na tretiranje pojave stereotipa u prikazivanju i poimanju određenog kulturnog prostora i njegovih predstavnika. Stereotip predstavlja gotovu, unapred fiksiranu sliku, predstavu ili definiciju neke pojave, zasnovanu na njenom simplifikovanom doživljaju i poimanju, odnosno svedenu na njene najkarakterističnije osobenosti. Ovakva pojednostavljena i uopštena slika uključuje i predpostavljeno vrednosno određenje. Po svom vrednosnom sastavu, oni mogu biti pozitivni (*Italijani su temperamentni, Srbi su gostoljubivi, Nemci su vredni*) ili negativni (*Italijani su neodgovorni, Srbi su inadžije, Nemci su egoistični*).

Prvu sveubuhvatnu definiciju tog pojma ponudio je američki lingvista i novinar Lipmen, dok su prvo fundirano istraživanje stereotipa obavili takođe američki psiholozi Danijel Kac i Kened Brejli, po kojima nosi ime i sama metoda gde se od ispitanika traži da određenoj socijalnoj,

profesionalnoj ili etničkoj grupaciji pripišu osobine koje smatraju reprezentativnim (Durbaba O. 2011).

Stereotipi s jedne strane, omogućavaju lakše snalaženje u kompleksnom svetu koji čoveka okružuju, a s druge strane, onemogućavaju da se u toj složenosti otkrivaju pojedinosti i nijanse koje se ne uklapaju u opštu sliku određene pojave. Oni se, dakle, pojavljuju kao ukorenjene, individualne ili opšteprihvaćene, manje ili više deformisane slike realnosti, oruđe za pojednostavljenu interpretaciju čovekovog okruženja.

U kontekstu diskusija o izboru elemenata inostrane kulture, o fokusu njihovog prikazivanja i načinu interpretacije nije bez značaja i pitanje tretiranja negativnih pojava u jednoj društvenoj sredini (pod uslovom da se uopšte može jednoznačno i nedvosmisleno odrediti šta se smatra negativnim).

Naime, neretko se čuju stavovi prema kojima negativnosti ne bi trebalo tematizovati u nastavi stranih jezika, pošto bi eksplicitna refleksija o takvim pojavama mogla dovesti do negativne reakcije, zauzimanju odbojnog stava prema datoj kulturi, posredno i prema samom stranom jeziku, i u krajnjoj konsekvenci do potpunog demotivisanja učenika za dalji rad. Oponenti ovakvog shvatanja mišljenja su da izostavljanje određenih elemenata stvarnosti ne samo što predstavlja njeno falsifikovanje, već bi mogao dovesti do dvostruke frustracije. Učenik se, s jedne strane, ostavlja u uverenju da izvan njegovog okruženja, postoji neki drugi, savršen svet, bolji od svih drugih svetova i da bi svako poređenje neminovno bilo na štetu sopstvenog kulturnog prostora. Sa druge strane, povećava se rizik *kulturnog šoka* u slučaju eventualnog stvarnog suočavanja sa datom kulturom (prilikom obilaska ili trajnijeg boravka u njoj), pošto bi se učenik tek tada suočio s realnošću koja je tokom nastave od njega bila brižljivo skrivena.

Pojam interkulturalnog koncepta, bez obzira na mnoštvo objašnjenja i interpretacija koje ga prate, ipak nije sasvim precizno definisan. Naime, moglo bi se primetiti da latinski prefiks *inter* (među), koji implikuje dvosmernost interpretacije (od polazne kulture ka stranoj i od strane ka polaznoj) zapravo zamagljuje činjenicu da je u praktičnoj primeni (u nastavi i nastavnim materijalima) obično i dalje na delu samo jedan smer tumačenja kulturnih datosti - strana kultura se i dalje posmatra kroz prizmu sopstvenih kulturoloških pojmova.

Osim toga, za nastavnike koji dolaze iz manjih jezičkih zajednica i naučnih sredina politika učenja stranih jezika je povezana s problematikom kulturne dominacije, odnosa moći i političkog uticaja, a ova pitanja nekada znaju da budu u drastičnoj suprotnosti sa deklarativnim zalaganjem za kulturu ravnopravnost, uvažavanje različitosti, kao i mnoge druge humanistički i demokratski postulirane ciljeve bez pravog sadržaja.

Interkulturalnost u nastavi stranih jezika kod najmlađih

Iako metodičari, pedagozi i psiholozi još uvek nisu došli do jedinstvenog odgovora na pitanje koje bi bilo optimalno uzrasno doba za početak učenja stranog jezika, činjenica je da potražnja za nastavnicima engleskog jezika na mlađem uzrastu raste. Deca u ovom uzrastu još uvek ne znaju da pišu i čitaju, što nesumnjivo zahteva poseban način rada, ali ne treba smetnuti s uma ni činjenicu da ovaj uzrast pruža mogućnost da se kroz ispravan pedagoški pristup povede računa i o ukupnom razvoju deteta, a ne samo u poznavanju jezičkih kategorija.

Dokazano je da poznavanje drugih jezika ne doprinosi samo samopouzdanju; ono se pozitivno odražava na fleksibilnost i kreativnost u mišljenju, na razvoj opštih kognitivnih sposobnosti, čak i oblasti matematike. Time se olakšava pristup *interkulturalnim kompetencijama* i stvaraju bolje šanse za dete u globalnom svetu.

Stimulisanje i podržavanje svih oblika govornog stvaralaštva utiče na razvijanje odnosa i izgrađivanje saznanja o drugima. Govor je socijalna kategorija i najbolje se uči upotrebom, tj. komuniciranjem. Prilikom razmatranja mogućnosti usvajanja stranog jezika u ranom uzrastu neophodno je uzeti u obzir da je komunikacija ključni deo procesa učenja. Kada je reč o usvajanju stranog jezika, treba organizovati specifične aktivnosti koje se realizuju posebno ili u kombinaciji s drugim tipovima aktivnosti. Posle šeste godine, naime, tvrde najveći autoriteti, mozak razvija za svaki jezik jednu zasebnu neuronalnu mrežu, što otežava njihovo učenje.

Pored osnovnih fizičkih potreba deca imaju i potrebe koje su ključne za njihov mentalni i emocionalni razvoj – potrebu za ljubavlju i nežnošću, potrebu da se osećaju sigurno i bezbedno i potrebu da komuniciraju sa drugima. Govor je osnovno sredstvo za uspostavljanje komunikacije, samoizražavanja i razvoja. Jedan od najvažnijih ciljeva u radu sa decom je prevođenje deteta sa situacionog (implicitan) govora na govora prilagođen sagovorniku (eksplicitan govor). Veoma je važno da dete u ovom periodu razvije sopstvene mogućnosti izražavanja i komuniciranja, tj. da bude u stanju da izrazi svoje želje i potrebe raznovrsnom upotrebom govora, da uspostavi kontakt sa drugima, obrazloži svoje postupke i ideje i upravlja sopstvenim ponašanjem.

Deca predškolskog uzrasta (4-6 godina) pokazuju izuzetno interesovanje i sposobnost lakog usvajanja stranog jezika, njegove gramatike i fonologije. Premda neki eksperti govore da se ne može s apsolutnom sigurnošću odrediti savršeni trenutak za početak bilingvalnog života, mnoštvo činjenica govori u prilog ranog učenja engleskog jezika. Ugledni stručnjaci podsećaju na okolnost da se upravo tada širom otvara „filološki prozor“. Budući da deca u ovom uzrastu razvijaju svoj maternji jezik oponašajući govor iz svog neposrednog okruženja, taj urođeni

mehanizam za usvajanja jezika treba aktivirati i u procesu usvajanja stranog jezika.

Efikasno vođenje časa naglašava dinamički karakter znanja i iskustva i razumevanja novih generacija. Shodno novijim istraživanjima najbolje je razviti analitičke sposobnosti kod dece u oblasti vođenja obrazovnog sistema.

Instrukcije za interkulturalni čas se sagledavaju u upotrebi integrisanog pristupa u rukovođenju nastavom u učionici. To uključuje *proporzionalno znanje* (uključujući principe efikasnog upravljanja), *proceduralno znanje* (kako primeniti ove principe) i *uslovno znanje* (kada i zašto ih primeniti).

Škole imaju svoje jedinstvene izazove, stoga studenti i nastavnici moraju postati doživotni učenici. Važno je razviti veštinu (praksu), što je više moguće kroz pripravnički staž, primenjujući podučavanja raznih faza i pristup modeliranja. Treba obratiti pažnju na posmatranje nastave u učionici, na iskustva prenošenja znanja deci, na korišćenje materijala i na vežbe simulacije koje i ne moraju biti deo nastave. (Brophy, 1988:1-18). A shodno Edmund Emmer i C.M. Evertson (1980), visokokvalifikovani nastavnici koriste prve razrede za usmeravanje i obraćaju pažnju na osećanja dece.

Nastavnici igraju različite uloge u učionicama. Upravljanje grupom i efikasna nastava je ključni element komfornog učenja. Dobar nastavnik ima sledeće karakteristike 1. efikasna disciplina; 2. uvek je pripremljen za čas; 3. motiviše decu; 4. obezbeđuje sigurno i udobno okruženje za učenje; 5. uvek je kreativan i maštovit u kreiranju nastave. Važno je da nastavnici obavljaju svoj posao sa zadovoljstvom i uživanjem, kao i da imaju dobru saradnju sa decom. Upravljanje grupom i efikasna nastava su ključni deo u osiguravanju dečijeg uspeha. *Organizovanje aktivnosti i uputstva*: 1. treba izgraditi pozitivan, profesionalan odnos sa decom; 2. biti organizovan; 3. spremni za promene u svim čak i u planovima koji mislite da su najbolji; 4. imati uvek plan B; 5. predvideti moguće probleme u svojim lekcijama i aktivnostima; 6. koristiti mekši glas tako da deca zaista moraju da slušaju šta se govori; 7. imati jednostavna pravila u učionici; 8. davati jasna i jednostavna uputstva tokom aktivnosti u učionici

Efikasno učenje zahteva efikasne kriterijume. Ti kriterijumi se odnose na ciljeve obrazovanja uopšte i nastave posebno. Sama metodika je, međutim, empirijski dokaziva, pogotovo kada je reč o učenju jezika u najranijem uzrastu. Elementarni pedagoški pristup podrazumeva vaspitanje i obrazovanje kao proces kroz koji sama deca kreiraju sliku sveta. Deci uvek treba obezbediti povratnu informaciju, kao i eventualnu podršku za naćinjenje greške, kako ne bi stvarali emocionalne blokade ili razvijali govornu nesigurnost.

Ne sme se izgubiti iz vida činjenica da deca još uvek nisu u stanju da sagledaju unutrašnju strukturu rečeničnog sklopa i pojedine fraze, ali ona spontano povezuju s njiima aspekte koji označavaju tipične situacije. Decu pri izlaganju ne treba prekidati, već ukazati na greške nakon njihovog izlaganja, pri tom vodeći računa da deca ne budu podvrgnuta ruglu i podsmehu ostalih vršnjaka. Bitno je još organizovati nastavu tako da ona zaintrigira, zainteresuje decu. Zahvaljujući tome, smanjuju se napetost i nesigurnost, oslobađa urođeni potencijal za učenje stranog jezika, a u dugoročnom smislu povećava razumevanje za druge kulture. Deca se trude da nauče engleski jezik iz sopstvenog zadovoljstva i radoznalosti: to je kamen temeljac za uspeh u školi, čime se otvara mogućnost sticanja kvalitetnijeg znanja.

Zato savremeni nastavnik, pored mnogobrojnih drugih uloga koje ima u nastavnom procesu, postaje i motivator, odnosno treba podsticati decu na učenje i pronalaziti najbolje puteve učenja za njih. Kako bi učenje engleskog jezika predstavljalo prijatno iskustvo, a deca bila zainteresovana tj. motivisana za učenje, nastavnici bi prilikom organizacije časa trebali uzeti u obzir interesovanja dece i prilagoditi nastavne teme njihovim realnim potrebama. Kako bi se poboljšao kvalitet nastave, a učenje postalo efikasnije, neophodna je upotreba savremene tehnologije u nastavi koju pominjem u radu. Korišćenjem savremene tehnologije, a zatim i podsticanjem timskog rada, čas postaje dinamičniji, sadržajni i zanimljiviji, a deca motivisanija za učenje i raspoloženi za aktivno učestvovanje u nastavi.

Informaciono-komunikacione tehnologije kao podrška interkulturalnom pristupu u nastavi stranih jezika

Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi stranih jezika predstavlja veliki iskorak na polju interkulturalne pismenosti nastavnika, kao i njenog značaja za kvalitetnu i zanimljivu nastavu. Poentira se veliki potencijal koji se svrsishodnom upotrebom IKT alata može pretvoriti u bazu buduće edukativne paradigme učenja stranih jezika u našem regionu. Rad je i doprinos u procesu promovisanja vrednosti informaciono-komunikacionih tehnologija, koje se primenjuju u izučavanju stranih jezika.

Opremanje školskih i visokoškolskih ustanova modernim informaciono-komunikacionim tehnologijama predstavlja jedan od ključnih preduslova njene primene i širenja tehnološke kulture. Inovacije u nastavi stranih jezika realizuju se kroz obuku nastavnog kadra i njihovo sticanje kako jezičkih tako i informatičkih veština, kako bismo ih mogli uspešno upotrebiti u savremenom nastavnom procesu. Koliko je sve to izvodljivo kod nas, uslovljeno je ekonomskom razvijenošću pojedinih opština i institucija, što će se verovatno procentualno pokazati u narednim godinama.

Učenje stranih jezika u kulturološkom kontekstu je pedagoški princip koji IKT mogu višestruko unaprediti, jer razumevanje određene kulture bilo kog stranog jezika, povećava razumevanje određenog stranog jezika. U tom smislu internet se, primera radi, može iskoristiti da pruži učenicima istorijske, ekonomske, društveno-kulturne, geografske i političke informacije iz zemlje/zemalja u kojima se govori ciljni jezik. Komunikacija preko elektronske pošte ili aplikacija za trenutnu razmenu poruka i video/audio pozive, mogu pružiti priliku učenicima da komuniciraju sa izvornim govornicima izvornog ili ciljnog jezika. Komunikacija sa govornicima ciljnog jezika je važna za društvenu pismenost, s obzirom na to da se preko nje razvijaju društvene komunikativne sposobnosti, kao što su, na primer: ubeđivanje, traženje informacija, pregovaranje i objašnjavanje. Mišljenje mnogih nastavnika je da IKT pristup ne samo da povećava motivaciju učenika da savladaju nastavno gradivo, već im pruža više autonomije i fleksibilnosti, u smislu da to gradivo mogu usvajati sopstvenim tempom.

Nešto starija forma interaktivne multimedije koja se i danas koristi su prezentacione aplikacije koje pružaju mogućnost izrade i prikazivanja multimedijalnih prezentacija. Jedna od ovih aplikacija koja je i najistaknutija jeste PowerPoint, kompanije Microsoft.

Još od prvih godina postojanja ovog programa, edukatori su uvideli njegov značaj za nastavni proces i on je ubrzo postao važna alatka u mnogim edukativnim ustanovama. Nastavnici su počeli da ga koriste u predavanjima, dok su učenici počeli da ga koriste za izlaganje svojih radova. Danas se PowerPoint toliko razvio, da je gotovo nezamislivo održati seminar, bez oslanjanja na PowerPoint prezentaciju.

Prednost ove alatke za učenje stranog jezika ogleda se u tome što učenici pri pripremi prezentacije moraju aktivno koristiti veštine pisanja i čitanja, dok kod prezentovanja rada aktivno koriste veštine govora i slušanja. Motivacija je u ovom slučaju značajna, jer je prezentacija koju učenik napravi, njegova kreacija i to mu daje osećaj zadovoljstva. Prednost multimedijalnih prezentacija se ogleda i u jednostavnosti izmene i dodavanja sadržaja. Pomoću PowerPointa, nastavnici mogu kreirati prezentacije visokog kvaliteta za specifične potrebe nastave. Među najistaknutijim alatkama u oblasti interaktivnih multimedija, koja sve više stiče popularnost u edukaciji jeste digitalna/interaktivna tabla.

Interaktivna tabla je u suštini interaktivan ekran u formi školske table, koji može biti nezavistan računar sa ekranom na dodir ili uređaj, umrežen sa računarnom koji gkontroliše pomoću projektora. S obzirom na to da imaju ekran na dodir, interaktivne table omogućavaju manipulisanje aplikacijama direktno sa ekrana običnim dodirrom prsta na ekran. Značaj

interaktivne table je taj što omogućava korišćenje više stilova učenja, kao što su:

1. taktilno učenje (dodirom table),
2. vizuelno učenje (opservacijom nastave na tabli),
3. zvučno učenje (slušanje i diskusija).

Računar je definitivno podrška komunikaciji. Internet je postao primarni način komunikacije na daljinu. Razvoj elektronske pošte, čet aplikacija, foruma i ostalih alatki za online komunikaciju omogućio je nastavnicima i učenicima lakšu i efikasniju komunikaciju. Nastavnici uz pomoć ovih alatki mogu nastavni materijal proslediti učenicima, kreirati forume za online diskusije, održavati online video nastavu i ostalo. Za razliku od knjiga, čija je prezentacija fiksirana, računar može prikazati kompleksne kombinacije audio-vizuelnih materijala kojima je moguće upravljati i koje je moguće menjati u zavisnosti od potrebe. Računarski programi se mogu adaptirati svim učenicima, kako individualno tako i za grupe.

Procesorska moć računara omogućava brzu proveru testova, a može i učenicima ukazati na greške, a u nekim slučajevima može im predložiti ispravke ili ih navesti na lekcije koje im mogu pomoći da reše neki jezički problem.

Internet se sastoji velikog broja usluga i svaka od njih može igrati ulogu u nastavi stranih jezika, što je ilustrovano sledećim prilogom.



Uloga nastavnika učenju putem interneta je veoma bitna. Nastavnik mora da bude kontrolor aktivnosti svih učenika na internetu u nastavi. On mora da vodi računa o tome kojim delovima interneta učenici pristupaju, kakve komentare ostavljaju, da se postara da se ne krše pravila foruma, blogova i ostalih veb stranica. Odgovornost koju nastavnici prihvataju održavanjem internet nastave je velika, ali na raspolaganju imaju mnoštvo alatki koje im mogu pomoći. Kako bi sprečili sve učenike da pristupaju neprikladnim veb stranicama, nastavnici mogu koristiti aplikacije za roditeljsku kontrolu (*engl. Parental Control*). One, uglavnom, efektivno blokiraju veb stranice sa pornografskim sadržajem i ostala neprikladna web mesta, beleže šta je kucano na računaru, kao i konverzacije vođene *online* i omogućavaju nastavniku kontrolu nad sadržajem kojem učenici mogu pristupiti.

Istraživanja na ovu temu i primeri navedeni u ovom radu pokazuju da, nasuprot tome što je nastava stranih jezika uz pomoć informaciono-komunikacionih tehnologija relativno nova edukativna paradigma u našoj zemlji, postoji određen broj nastavnika koji već navedenu tehnologiju, u određenoj meri, primenjuje u nastavi. Očekivani su rezultati da će takav trend rasti, uzimajući u obzir da su starije generacije nastavnika nedovoljno tehnološki kompetentne, a da njih polako zamenjuju nove generacije koje su rasle uz novu tehnologiju.

Tehnološka pismenost predstavlja osnovu za moderan rad u nastavnom procesu, koji je danas bez nje gotovo nezamisliv. Rad sa novim tehnologijama je zanimljiv, dinamičan i vizuelno motivisan, a cilj im je da služe svima koji putem njih komuniciraju. Učenje potpomognuto IKT tehnologijom involvira: kompjuterski podržano učenje, kompjuterski podržano istraživanje i učenje na daljinu (*Computer Assisted Learning – CAL, Computer Assisted Research – CAR, Distance Learning – DL*).

Opremanje školskih ustanova modernim informaciono-komunikacionim tehnologijama predstavlja jedan od ključnih preduslova njene primene i širenja tehnološke kulture. Inovacije u nastavi stranih jezika realizuju se kroz obuku nastavnog kadra i njihovo sticanje kako jezičkih, tako i informatičkih veština, kako bismo ih mogli uspešno upotrebiti u savremenom nastavnom procesu. Koliko je sve to skupa masovno izvodljivo kod nas, uslovljeno je ekonomskom razvijenošću pojedinih opština i institucija, što će se verovatno procentualno pokazati u narednim godinama.

Reference

- Durbaba O. (2011) Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika, Beograd, Zavod za udžbenike
- Veek, Reiner/Linsmayer, Ludwig (2001): Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von G.Helbig/L.Götze/G.Henrici/H.-J. Krumm. 1. Halbband. Berlin;New York:Walter de Gruyter. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Hrsg. von A.Burkhardt/H.Steger/H.E.Wiegand. Band 19.1). S.1160-1168.

Brophy, J.E. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and teacher*

Edmund Emmer i C.M. Evertson (1980) Effective classroom management at the beginning of the school year, *Elementary school journal*, 80, 219-231.

Ellis R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching* (Oxford Applied Linguistics) [selected chapters]

Chapelle, C.A. & Hegelheimer, V. (2004). *The language teacher in the 21st century*.

Hartoyo, (2012). *Information and Communication Technology in Language Learning*.

Brankica Bojović

AN INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Summary: This paper will focus on interculturality in the teaching of foreign languages. A cultural heritage and the language that is being studied together represent a compatible foundation and a unit of content. During the teaching process, the most adaptable communication strategies are being developed for an understanding of the foreign culture with all its characteristics. Interculturality in teaching is the basis for development of the student's intercultural awareness, however old he or she is. Cultural theming of the teaching units, which consists of the way of thinking, feeling, speech and behaviour, is input by means of exercises, workshops or information technology aids. Intercultural content is a measure of the globalised trends in modern teaching and of the altruistic side of the learner's personality.

Key words: interculturality, teaching, foreign languages, cultural theming of teaching units, exercises, workshops, information technology aids.

РАЗВИЈАЊЕ МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ - НЕГОВАТИ ИНДИВИДУАЛИЗАМ И ПОДСТИЦАТИ КОЛЕКТИВИЗАМ

Резиме: Предшколско васпитање и образовање и рано детињство није само припрема за даље школовање и живот. У том периоду, најважније је препознати индивидуалност и посебност сваког детета, неговати исте и учинити све како би се свако дете показало као лидер у неком сегменту. То што свако од њих нешто уме је полазна тачка за планирање васпитно-образовних активности. Јер, свако је у нечему *посебно јак*, зар не? Међутим, однос који дете успостави на предшколском узрасту према неговању мултикултуралности и поштовању различитости јесте основа на коју се ослањају сви остали типови каснијих социјалних активности. Зато би требало да сви радимо на томе да тај ослонац буде стабилан и јак. У овом раду ћу се потрудити да, кроз различите примере развијања мултикултуралности у предшколском узрасту, које сам стекла у раду са децом, подсетим све нас колико је важно открити и стално унапређивати потенцијале сваког детета и неговати индивидуализам, али такође стално подстицати колективизам.

Кључне речи: мултикултуралност, индивидуализам, колективизам, различитост, поштовање, култура.

Живимо у 21. веку, веку великих технолошких и научних достигнућа, веку глобализације и мултикултуралности, али да ли и у веку егалитарности? Да ли је васпитање деце нешто чиме можемо да се похвалимо и да ли радимо то на најбољи могући начин? И који је то најбољи могући начин? Да ли је одговор на то питање оно што је најбоље могуће за нас који се васпитањем и образовањем бавимо, најбоље за оне који то од нас очекују или најбоље за децу предшколског узраста која управо сада обликују и формирају своје ставове и односе према људима и свету? Одговора на сва ова питања је више.

Као што знамо, у педагошком речнику се наводи да је *васпитање свесна, намерна и организована делатност коју врши васпитач као посредник између друштва и васпитаника, развијајући према одређеном друштвеном циљу и помоћу одређених садржаја, психофизичке диспозиције васпитаника. Као облик социјализације, усмерено је на уобличавање понашање у социјално пожељном смеру. Шта је то социјално пожељан смер данас? Можемо ли се похвалити позитивним резултатима укупних деловања*

процеса васпитања и образовања или имамо само појединачне примере добре праксе?

Као неко ко се тек неколико година бави васпитањем и образовањем, настојим да у свом раду одговорим на потребе сваког детета појединачно. Трудим се да се свако дете појединачно исказе кроз различите активности и препознам његове јаке стране на чијем развијању касније инсистирам, а оне слабије подстичем кроз наглашавање ових јачих. У мојим групама је истовремено било деце различитих култура, узраста и интересовања, што ми је био додатни подстицај за организовањем интердисциплинарних активности, неговањем индивидуалности сваког детета појединачно а истовремено и подстицањем колективизма, групног рада и осећаја равноправне припадности групи. Али, не смемо заборавити да сваки рад са децом предшколског узраста има смисла једино и само ако се свако дете осећа прихваћено, подржано и уважено. Васпитач може бити партнер и ослонац у учењу и одрастању само ако је и он сам деци и свесно и несвесно позитиван пример понашања и онај који подстиче колективизам и мултикултуралност у свакој прилици. Цитирала бих и Роберта Овена: „Немогуће је децу правилно васпитати, ако они који их окружују нису добро васпитани.“

Присетимо се и Русоа који је још у 18. веку сматрао да свако дете у себи носи врлине које треба открити и развијати, а на васпитачу је задатак да сваком детету пружи прилику да се исказе да би га други упознали, те да на основу тога планира васпитно-образовне активности чији ће основни принцип – принцип припадности групи, којим се наглашава поштовање детета и његових урођених потенцијала и способности. Осим урођених потенцијала и способности, свако дете у себи од најранијег периода носи и културу којој припада. Да би деца данас расла у егалитарности, на нама који се бавимо њима јесте да им омогућимо услове за правилно упознавање свих култура.

Роберт Чобан, један од најуспешнијих људи у Србији, говорећи о свом детињству рекао да је *управо окружење у школи одредило његове погледе на свет и друге народе* и то тако што су у *средњој школи у Бачу (такозваном деветом и десетом разреду)* са њим у клупама седели *Срби пореклом из Босне – из Бача, Хрвати Шокци из Бача и Плавне, Срби Херцеговци из Вајске, Словаци католици из Селенче, Словаци протестанти из Секенче, муслимани из бачког Новог Села, Срби староседеоци из Бођана, Мађари из Бача, Роми из Вајске и понеки Немац, Рус, Црногорац и декларисани Југословен*. Данас је, чини ми се, много школа и васпитно-образовних система који се издају за интернационалне, али нисам сигурна колико заправо јесу. С једне стране, јесу интернационални јер их похађају деца различитих националности, а са друге – да ли заиста пружају сваком детету појединачно прилику да исказе и покаже оно најбоље из своје националности? Поштујемо ли ми данас довољно различитости и охрабрујемо ли индивидуализам тако да подстичемо колективизам?

Још је Александар Нил – Нил Самерхил заступао мишљење да је свако дете рођено племенито, те да негативне особине настају као одговор на догађаје у околини и под утицајем других, те да концепт учења треба да се заснива на добровољној бази, а да се присуство и сарадња одвијају без награда (оцене) и казни (дисциплинске мере), па се питам колико су наши васпитно-образовни системи (вртићи, основне и средње школе) отворена и подстицајна средина за развијање мултикултуралности код деце. Колико су уопште отворени за позитивне односе према мултикултуралности, будући да многи кажу да је однос према мултикултуралности важнији од мултикултуралности саме по себи.

Однос деце, посебно деце предшколског и раног школског узраста према мултикултуралности формира се на основу конкретних и практичних примера које би они који се децом баве требало да им пруже. Зашто? Зато што су деца визуелисти. Зато што су слухисти. Зато што упијају све наше емоције. Зато што у вртиће и школе не долазе само да би стекла одређена практична знања и вештине, већ и да би била поштована, вољена и схваћена. Зато што траже простор и време за себе, место где ће моћи слободно да изражавају себе и своју енергију. Од компетенција оних који се децом баве зависи како ће она бити усмеравана и како ће се развијати. Сви смо ми ту да каналишемо њихове посебности, а не да им намећемо оно што ми мислимо да треба. Треба им дати слободу и чисте емоције. Деца то препознају и тада се осећају сигурно. Наше компетенције јесу основа за подстицање њихове индивидуалности, вештина и неговање колективизма.

Ни у једном тренутку балансирање у раду са децом није безбрижно и лако, али је посебно величанствен тренутак у коме видите вашу децу из групе како реагују као једно, како једни другима *чувају леђа*, мисле једни на друге и једн и другима *прискачу* у помоћ.

Један од облика подстицања мултикултуралности и неговања колективизма и подстицања индивидуализма јесте праћење дечије игре. Ако хоћете дете добро да упознате, посматрајте му игру. Недељама сам посматрала игру деце из групе. Посебност *моје* групе јесте то што се нико не издваја као лидер, то што сви делају као *једно*. Сваког дана, чак и у току једног дана, у различитим моментима се по неко дете издваја као вођа, у зависности од типа активности. Тако сам дошла на идеју да организујемо *Сајам игара*. Тај наш пројекат је трајао две недеље. Свако дете је имало задатак да представи своју омиљену игру, *игру од куће*. Тих дана сви су били изузетно мотивисани и трудили се да што боље представе себе, одговоре на изазов али и запамте нове игре, игре другара. Конструктивна питања, фантастични одговори, осмех на лицима и срећа у очима је нешто што ћемо сви дуго памтити.

Установа у којој радим, Васпитно-образовни систем *Креативно перо*, као један вид сарадње са родитељима сваке године организује и Дан интернационалне кухиње. То је изузетна прилика и догађај за који се недељама унапред припремамо, за подстицање мултикултуралности,

индивидуализма и јачање колективизма. Наиме, сваке године бирамо породицу домаћина, представника неке друге културе, нације, земље. Деца онда у вртићу извлаче рецепте националних јела земље домаћина и задатак је да сва деца са родитељима припремљену храну донесу на место окупљања одређеног дана. Истог дана, деца из вртића кроз плес, игру, драмски и ликовни израз доприносе промовисању културе земље домаћина.

Једна од активности које спроводим са децом у циљу остваривања теме јесте *дан страног језика*. Наиме, сваки четвртак је наш дан енглеског језика *english day*, када све активности и сву комуникацију вршимо на енглеском језику. Новина у нашој групи јесте и та што нам је четвртак поподне и *дан другог страног језика – руског и шпанског*, будући да имамо децу са тог говорног подручја. Овако организоване активности посебно доприносе додатном развијању језичке и комуникацијске компетенције код деце и потпуно прожимају нашу редовну, изборну наставу и слободне активности, на иницијативу деце.

Још од оснивања, у Васпитно-образовном систему *Креативно перо*, кроз ваннаставне активности подстиче се упознавање са различитим деловима наше земље, културно-историјским споменицима и различитим облицима науке и уметности како наших тако и других земаља. Кроз секцију *Са децом око света* сваке недеље путујем и упознајем са децом нове културе и народе, а деца су посебно заинтересована за упознавање традиционалних игара других народа.

Још једна од активности за подстицање мултикултуралности јесте *дечји час* на коме деца, на сопствену иницијативу, у договору са васпитачима, организују активности на којима представљају део једне културе: традиционалну игру, плес, језик или начин живљења у суштини. Ови часови су посебно занимљиви јер деца представљају свој доживљај културе о којој им је чињенице представио васпитач. Као што сам већ напоменула, наше компетенције јесу основа за подстицање дечије индивидуалности, вештина и неговање колективизма али и подстицања мултикултуралности на предшколском узрасту. Предшколски узраст, као најплодније тло за *усађивање* основа даљег социјалног понашања јесте време када највише треба радити са децом на развијању њихових социјалних вештина. Оно што тада усвоје или науче јесте нешто што ће их пратити кроз читав живот. Мултикултурализам као једноставна чињеница културне разноликости и демографског састава на једном месту представља изузетну прилику за неговање колективизма и подстицање индивидуализма посебно у васпитно-образовним установама.

Само од нас који се васпитањем и образовањем бавимо, зависи на који ће се начин деца односити према колективизму, индивидуализму и мултикултуралности. Начин на који им се то представља на најранијем узрасту представља шаблон за њихова будућа понашања.

Овај рад се може закључити да је важно делати *као једно* без обзира на културу, специфичности средине одрастања, типа породице, карактер и индивидуалне карактеристике.

Литература

- Грандић, Радован, Оливера Кнежевић-Флорић, Јована Милутиновић: *Радно и професионално образовање*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2004.
- Каменов, Емил: *Образовање предшколске деце*, Завод за уџбенике, Београд, 2008.
- Милошевић, Жикица: *Изгубљени у равници: мање познате приче из историја народа Војводине*, Color Media Communications, Нови Сад, 2017.
- Милутиновић, Јована: *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*, Савет педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2008.
- https://bs.wikipedia.org/wiki/Alexander_S._Neill
- https://sr.wikipedia.org/wiki/%D0%96%D0%B0%D0%BD_%D0%96%D0%B0%D0%BA_%D0%A0%D1%83%D1%81%D0%BE
- https://sr.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%B3%D0%BC%D1%83%D0%BD%D0%B4_%D0%A4%D1%80%D0%BE%D1%98%D0%B4
- <http://omiljenicitati.blogspot.rs/2015/02/aleksandar-s-nil-slobodna-deca-samerhila.html>
- <https://sr.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%B0%D0%BB>

Jelena Živanović

DEVELOPING MULTICULTURALITY IN PRESCHOOL AREA CHERISHING INDIVIDUALISM AND PROTECTING COLLECTIVISM

Summary: Preschool education and early childhood education is not just a preparational period for further education and life. During this period, it's very important to recognize individuality and uniqueness of each child, to nurture it and to do everything you can so each child would feel as a leader in a particular segment. The fact that each of them can do something is a starting point for planning educational activities. Because everyone is particularly strong at something, isn't that right? However, relationship that a child establishes at preschool age towards fostering multiculturalism and respect for diversity is the base for the development of all the other types of later social activities. That's why we should all work to make this support stable and strong. In this paper, I will try to remind all of us, how important it is to discover and constantly improve potentials of each child and encourage them to foster individualism, but at the same time, to constantly encourage collectivism. I will try to provide various examples, from my personal practice and experience, of the development of multiculturalism in the preschool age.

Key words: multiculturalism, individualism, collectivism, diversity, respect, culture.

Драгана Стојадиновић - Рудњанин

ПУ *Олга Јовичић - Рита*, Краљево

Дијана Брусин

ПУ *Пава Сударски*, Нови Бечеј

Биљана Глишовић

ПУ *Радосно детињство*, Рашка

УДК 373.23:[37.035:316.722

КУЛТУРА ЗАЈЕДНИЦЕ У КОЈОЈ ЖИВИМ

Резиме: Предшколски узраст је кључно раздобље за развој дечијег идентитета, самосвести, самопоуздања као и односа према другима и свету који га окружује. Вођени овом мишљу, одрасли који живе заједно са децом у вртићу, стварају контекст вртића који се темељи на културној баштини и људским вредностима. Неговањем културе, деца се освешћује национални идентитет, а укључивањем деце у мултикултурални контекст стичу се највише људске вредности, те поштовањем према свим људима, деца постају свесна лепоте различитости, поштују туђу културу што повлачи и припадност. У пројекту, којим смо се бавили, циљ је био неговање своје културе и упознавање с културама деце из различитих друштвених средина. Учествовала су деца из три васпитне групе Краљева, Кумана и Рашке са васпитачима и експертима из локалне заједнице. Пројекат смо реализовали у две фазе. Прва фаза је упознавање своје националне културе и обичаја, а друга фаза је била упознавање културе и обучаја народа и народности са којима заједно живимо: Ромима, Бошњацима и Мађарима. Место одрастања, култура, локална заједница у којој деца живе и делају имају велики утицај на дечји развој и учење. Научени обрасци понашања: поштовање, толерантност, различитост, стечени у најранијем детињству, тешко се мењају током живота. Један од специфичних циљева реализованог пројекта је да се код деце створи „окидач сећања“ који у себи садржи интеркултуралну филозофију живљења.

Кључне речи: дечји идентитет, култура заједнице, интеркултуралност, људске вредности, културна баштина.

Увод

Велико богатство Србије је чињеница да је мултикултурна средина. Ову особеност потврђује присуство више народа који заједно живе и делају на једној територији, те стварају јединствен стил живота. Мултикултуралност (као идеолошка оријентација) путем мултикултурализма (као политичког програма) подржава мултикултурност датог друштва (као пожељно стање) (Бугарски, Р. 2016:111).

Мултикултуралност/ интеркултуралност је процес који се мора у континуитету подстицати и неговати јачањем етничког идентитет људи/

деце који живе на истој територији. У дечијем свету мултикултуралност/интеркултуралност се највише огледа у неговању језика, обичаја и уметности. Уметност/ фолклор указује на културну разноликост, те важну улогу у формирању савремене културе која је саставни део друштва. Предшколски узраст је кључно раздобље за развој дечијег идентитета, самосвести, самопоуздања као и односа према другима и свету који га окружује. Вођени овом мишљу, одрасли који живе заједно са децом у вртићу, стварају контекст вртића који се темељи на културној баштини и људским вредностима.

Преношење култура повезивањем

Пројекат се темељи на интеркултуралности, тј. међусобном уважавању и поштовању деце различитих култура, размени духовних добара, поштовању и прихватању различитости. Рад са децом на пројекту произилази из темељног права детета на идентитет, самоостварење уз поштовање себе, других и света (Конвенција о правима детета, 1989). Научени обрасци понашања: поштовање различитости, толерантност, стечени у најранијем детињству, тешко се мењају током живота. Свака је културна баштина делом везана за одређени идентитет. Тако смо неговањем културне баштине освестили српски национални идентитет деце. Учествовала су деца из три васпитне групе Краљева, Кумана и Рашке са васпитачима и експертима из локалне заједнице. Пројекат је реализован у две фазе. У првој фази деца представљају властиту културу, културу заједнице у којој одрастају кроз изабране теме. Друга фаза се односила на исте теме кроз упознавање деце са културом других нација, са онима којима се сусрећу у вртићу (Мађари, Роми, Бошњаци). Место одрастања, култура и локална заједница имају највећу важност и утицај на животе, учење и развој идентитета деце. Културни и комуникацијски кругови који се стварају у вртићу представљају услов за разумевање и прихватање других култура, људских вредности заједничких свим културама и народима (Бојовић, Дмитрић, 2013).

Будућност сваке земље и друштва су деца и њихове вредности представљају главне основе за развој једне земље. Култура заједнице у којој деца живе ствара неопходне услове за социјалну кохезију, индивидуални развој и креирање критичког мишљења о спољном свету, због чега је нарочито важно да у детињству време буде испуњено креативним активностима (Херлок, Б. 1956). Усвајање и ширење културних садржаја може бити организовано и спонтано. Спонтано усвајање културе најдинамичније је у породици, локалној заједници и групи вршњака. Колико ће бити активности у усвајању властите културе и културе других нација зависи од културне партиципације средине у којој деца живе. Читање књига, посете музејима, позориштима и галеријама директно утичу на културни развој деце. Дакле, уметност представља могућност која може довести до пуног развоја и разумевања културе што је од пресудног значаја за очување културног наслеђа сваког народа.

Социјално васпитање као база мултикултуралности /интеркултуралности

Музичким садржајима: слушањем музике, певањем, плесом, код деце се формира осећај припадности заједници у којој живе и делају. Музички активно дете гради односе са вршњацима и имитира свет одраслих. Посматрајући га док пева и плеше, може се сазнати о култури породице у којој дете одраста. Музиком се деца упознају са националном културом. Музика може у себи садржати елементе прошлости, садашњости и будућности. Дете које има развијен осећај привжености и љубави према култури и музици свог народа, радозналије је да упозна културу и музику других народа, уважава је, а људе/децу поштује без обзира на националност и верску припадност. Средина која стимулише различитост као инспирацију за истраживањем и експериментисањем је окружење у коме дете живи, дела и негује мултикултуралност. Слушање музике је мисаона активност која обухвата емоционални доживљај. Ако је музички садржај који дете слуша довољно упечатљив, дете памти мелодију, те развија меморију и концентрацију. Препоручује се да се песме увек слушају на језику на којем су написане, да се не преводе, јер сваки језик има своју мелодију, ритмичност и на тај начин дете препознаје, увиђа разлике и лепоте нематерњег језика и пореди са лепотом матерњег.

Неговање матерњег језика

Најзначајније идеолошко обележје једног народа је *језик*. Неговањем матерњег језика и упознавањем језика различитих народа, дете проширује своје видике. Чињеница да мањински народи полако замењују свој језик језиком већинског народа је аларм да се још у најранијем детињству мора неговати и чувати свој национални идентитет. „Нема културе без језичког израза, нити има језика без културног садржаја“ (Бугарски, Р. 2016:113).

Богатство језика је важно очувати и неговати кроз изражајност, начин комуницирања, ритмичност, звучност, што деца лако усвајају и прихватају. За каснији развој детета значајно је да негујемо ту отвореност, прилагодљивост на различитост и прихватање исте као нечег животног. Деца се поносе када знају поједине речи или говоре језиком другог народа. То је њихов успех који се постиже кроз неговање мултикултуралности и развој самопоштовања. Упознавајући матерњи и нематерњи језик, дете уочава сличности и разлике језика народа са којим живи, комуницира и постаје све ближи. Читањем, рецитовањем, приповедањем и драмским приказом на различитим језицима подстиче се моћ запажања, препричавања садржаја вежба се правилан изговор. Важно је утицати на децу у најранијем детињству да имају потребу учења и коришћења других језика у заједници, или бар активног прихватања њих и њихових говорника, дакле, на свест о предностима међусобног прожимања у комуникацији током заједничког живота (Бугарски, Р. 2016:114).

Неговање обичаја и традиције

Када деца не негује своје обичаје, корене постојања, традицију губе свој лични идентитет и полако се асимилирају у друштво у коме живе. Поштујући своје обичаје, поштоваће и обичаје других народа. Негујући обичаје и традицију, деца прихватају различитости и налазе повезаност са обичајима других народа. (Тодоровић, 2013). Развијајући радозналост за различите животне околности у којима живе деца из Краљева, Кумана и Рашке кроз међусобну сарадњу упознали су обичаје Рома, Бошњака и Мађара. Циљ активности у пројекту је био да деца слободно изразе своја осећања и потребе, да развијају емпатију, стрпљење и толеранцију и усвајају одређена правила понашања. Неговањем културе, деци се освешћује национални идентитет, а укључивањем деце у интеркултурални контекст стичу се највише људске вредности, те поштовањем према свим људима деца постају свесна лепоте различитости, поштују туђу културу што повлачи и освешћивању припадности свом националном идентитету.

Фолклор као извор мултикултуралности

Заједнички циљ деце која су укључена у овај пројекат био је неговање фолклора те развијање: ритмичке прецизности, координације и културе покрета, њихов склад, лакоћу и слободу у изражавању музичког доживљаја традиционалне музике Мађара, Рома, Бошњака, Срба уз сналажење у простору и способност овладавања њиме. Кроз играње традиционалних плесова смо подржали и развијали спонтаност, природност и целовитост дечјег израза Срба, Рома, Бошњака, Мађара. Тако су се деца упознала са Банатским великим колом, Чардашем, Ужичким колом, Моравцем, Сарајком, Циганском заврзламом...

Упознали смо их са традиционалним играма: Пиљака, Блишка, Лончићи, Жмирка. Игре су представљале симулацију некадашњих окупљања и забава, које су се организовале у нашим крајевима кроз неговање позитивних емоција на основу осећања сигурности, поверења и прихваћености групе, уважавање националне културе и културе других народа са којима живимо. Деца су упознала народне ношње Срба, Рома, Бошњака и Мађара. Организовали смо књижевне дане народа, где су деца имала прилику да упознају књижевно стваралаштво. Децу у вртићу су посетили чланови локалне заједнице, који су из улоге експерта деци причали о свом народу, обичајима и култури.

Закључак

Добит деце од реализованог пројекта је да се код деце створио „окидач сећања“ који у себи садржи интеркултуралну филозофију живљења. Од најранијег детињства децу треба учити заједничком животу са свим народима и народностима који их окружују. Да би један народ имао будућност, треба да памти прошлост, чува корене и негује традицију своју и народа са којим живи. Фридрих Ниче је рекао: „Будућност припада онима који се најдаље и најдуже сећају прошлости“. Васпитно-образовне установе имају велику одговорност у приближавању култура деци у практичном

смислу. Потребно је увести културне садржаје свих народа Србије кроз радионице и васпитне активности за децу и родитеље где би упознали сличности и разлике у културама. „Мултикултурализам (као, узгред, и идентитет) уздиже се као вредност“ (Бугарски, Р. 2016:112). Потребно да васпитно-образовне и културне институције у локалним заједницама промовишу вредност и значај културног идентитета све деце и креирају пројекте у циљу кооперативне сарадње и дефинисању заједничких циљева у проширивању културе повезивањем.

Литература

- Тодоровић, Д. *Најлепше деचे игре*. Пчелица, Светлост, Чачак, 2013.
- Херлок Е. Б. *Развој детета*. Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, 1956.
- Бојвић, И. Дмитрић, К. *Народна традиција*. Пчелица, Светлост, Чачак, 2013.
- Миловановић, С. *Народна традиција 4*. Едука, Београд, 2013.
- Бугарски, Р. СТАЊЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ МУЛТИКУЛТУРАЛИЗМА У СРБИЈИ И ДРЖАВАМА РЕГИОНА, ИНСТИТУТ ДРУШТВЕНИХ НАУКА, *Зборник радова*. Београд, 2016.

Dragana Stojadinović - Rudnjanin

Dijana Brusin

Biljana Glišović

CULTURE COMMUNITY IN WHAT I LIVE

Summary: Pre-school age is a key period for the development of child's identity, self-awareness, self-confidence, and relationships with others and the world surrounding it. Guided by this idea, adults who live together with children in a kindergarten create the context of a kindergarten based on cultural heritage and human values. By nurturing culture, children become aware of national identity, and the inclusion of children in the intercultural context attains the highest human values, and with respect to all people, children become aware of the beauty of diversity, respect other people's culture, which entails membership. In the project, which we dealt with, the goal was to cultivate its culture and to learn about the cultures of children from different social backgrounds. Children from three educational groups Kraljevo, Kumana and Raska participated with educators and experts from the local community. The project was implemented in two phases. The first phase is acquainting with its national culture and customs, and the second phase was the introduction of culture and training of the people and nationalities with whom we live together: Roma, Bosniaks and Hungarians. The place of growth, culture, the local community in which children live and work have a great influence on children's development and learning. Learned patterns of behavior: respect, tolerance, diversity, acquired in the earliest childhood, are difficult to change throughout life. One of the specific goals of the project is to create a "memory trigger" for children, which contains the intercultural philosophy of life.

Key words: children's identity, community culture, interculturality, human values, cultural heritage.

ВАЖНОСТ И УТИЦАЈ ИНТЕРАКТИВНОСТИ НА ДЕТЕ У ПРОЦЕСУ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: Васпитно-образовни рад је комплексна делатност, која да би била успешна мора да укључује у себе низ елемената који ће се остваривати на прави начин. Један од тих елемената јесте и интерактивност. Интеракција у васпитно-образовном раду раније није била заступљена на прави начин, или је, може се рећи ишла у једном смеру, што опет говори о томе да праве интеракције није било. У педагогији се много говори о важности интерактивног рада, који на много начина позитивно утиче на развој деце, и подстиче их на самосталност и сазревање. Зато је ово једна важна тема којој треба приступити и у теоријском разматрању, али је много важније дати јој на вредности у пракси и укључити је у свакодневни васпитно-образовни практични рад.

Кључне речи: интерактивност, комуникација, васпитање, образовање, дете.

Увод

Овај рад се базира на значају интеракције и комуникације у процесу васпитања и образовања, али се у одређеним моментима обухвата и шира слика која даје поглед на значај комуникације и изван самог васпитања и образовања. Говори се о томе како је настао први вид интеракције међу људима, зашто је она била толико значајна и каквом је све напретку допринела. Такође се говори и о томе зашто је вештина добре комуникације и способност веште употребе говора значајна и како она може довести до напретка појединца који се њоме успешно користи. Ставља се наравно посебан акценат на интеракцијско-комуникацијски процес у оквиру самог васпитања и образовања и то како ови процеси утичу на развој детета. Исто тако се даје посебно место важности добре интеракције и комуникације у самој настави, и томе на који начин и којим средствима наставник може да оствари у односу са ученицима ове процесе ради њиховог личног напретка.

Кратак преглед на настанак и развој људског говора

Једна од основних одлика човека, која га разликује од свих других живих бића јесте способност разумевања и комуницирања путем речи - говора. До ове способности човек није дошао одједном, она се мењала, развијала и напредовала кроз време и људску делатност. Једна од основних

делатности путем које је човек развио своју свест, а тиме и обликовао и усавршио способност говора јесте рад. Рад је био неопходан човеку како би опстао у свету у којем је живео, у том раду човек се морао непрестано ослањати на другог човека, та је активност заправо створила потребу обраћања и разумевања између људи. Ово је скуп више различитих процеса које су људи обављали прво несвесно, а тек касније почели и свесно да им дају на важности. Дакле, потреба за опстанком и продужетком врсте, су чиниоци који су доводили до рада, тај рад је морао бити обављан у заједници како би био продуктиван, а самим тим је доводио до социјализације људи, развоја свести, мишљења и говора. На овај начин се развијао сваки појединац - човек, а то је опет доводило до развоја друштва и света, јер је управо човек био тај који је почео да мења свет око себе. Дакле, овакав поглед на почетке настанка људског друштва и цивилизације сведочи о томе колико је говор, као средство комуникације био значајан. Са обзиром на то да је још у тим почецима развоја друштва вршено васпитање деце, наравно не институционализовано, како ми данас то чинимо, али свакако кроз рад и путем комуникације, те се може закључити како је управо комуникација и интеракција била и остала један од основних елемената у васпитно-образовном раду.

Вештина говора

Када се узме шири контекст погледа на друштво, који није фокусиран само на васпитање и образовање, може се приметити да су многе важне личности које се памте кроз историју поседовале изузетан говорнички таленат, који им је помогао да постигну успех у различитим областима живота.

Ову чињеницу потврђује поглед на период живота током античке Грчке, где се „ораторска“ вештина сматрала једном од најузвишенијих способности, тако су сви важни државници и филозофи морали бити и изузетни говорници. Један од можда најзначајнијих говорника из овог доба био је Демостен. Такав сличан став се пренео и на Рим, одакле такође потиче један од најславнијих беседника, односно Цицерон. Многи други веома значајни људи који су утицали на различите аспекти друштва се такође памте као изузетни говорници, нпр. Наполеон Бонапарта, Винстон Черчил, Абрахам Линколн, Мартин Лутер Кинг, Евита Перон итд.

Дакле, вештина говора увек је била од значаја за човека и веома цењена, што се из претходно наведеног може и приметити, јер сви ови људи су били успешни у ономе што су радили, а ова вештина им је свакако у томе помогла. Поред њих, ту су и многи други који су такође вешто умели да баратају са речима. Има оних који су изузетно успешни били у писменом изражавању, а ту највише спадају уметници, односно писци, који су захваљујући овој способности подарили човечанству посебан вид блага, нпр: Јохан Волфганг фон Гете, Вилијам Шекспир, Лав Николајевич Толстој итд. Поред овако истакнутих личности, способност добре комуникације је важна и за сваког другог човека, неовисно од посла којим се бави, како би био

успешан у односу са другим људима, а самим тим и задовољнији својим животом.

Комуникација и интеракција у васпитању и образовању

Када се говори о комуникацији и интеракцији у васпитању и образовању то подразумева однос који се успоставља између „васпитача“ и „васпитаника.“ То је међуљудски однос, путем ког васпитач утиче на васпитаника. У овом контексту васпитач је свако ко је у тој функцији, дакле не односи се само на васпитача у вртићу, већ и на родитеља, старијег брата/сестру, па и само друштво које у великој мери на различите начине васпитава. Дакле, сваки вид интеракције детета са спољашњом средином има утицај на њега, међутим под васпитним утицајима се подразумевају они утицаји који имају позитивни ефекат на дете.

Интеракција представља у процесу васпитања и образовања однос између детета и друге особе која у датом моменту врши са дететом неку активност. Интеракција се може различито дефинисати, међутим у васпитно-образовном контексту све дефиниције имају релативно исто значење. Тако је Никола Рот дефинисао интеракцију као „актуелан однос између две или више јединки при којем једна јединка утиче на понашање других.“ (Rot, 1982: 15). Оно што је очигледно у свакој дефиницији интеракције јесте да је то *однос* између људи, дакле интеракција се базира на међуљудским односима без којих не може да постоји, па је тако она средство и васпитања, али и социјализације људи. Дакле без интеракције нема васпитања.

Зашто је интеракција повезана са комуникацијом, односно зашто су ови процеси на одређен начин неодојиви врло је јасно. Комуникација се може означити као средство интеракције, односно комуникација је оно што се код детета развија током интеракције, а исто тако се интеракција остварује путем и помоћу комуникације. Према томе ово су уско повезани процеси. То се очигледно види самим тим што се дете комуникацији учи кроз интеракцију, примарно са родитељима у породици, а затим касније у вртићу, школи итд. Дакле исто као без интеракције тако ни без комуникације нема васпитања. Према томе обухватајући оба ова процеса може се рећи да је васпитање интеракцијско-комуникацијски процес који фокус ставља на међуљудске односе.

Кроз интеракцију и комуникацију развија се личност детета, оно сазнаје, учи, прихвата одређене ставове, моралне вредности, креира мишљење и формира поглед на свет. Исто тако учи како да се у том свету сналази и функционише. Примарни утицај на дете у свим овим аспектима има породица, јер је то између осталог и место на којем дете први пут остварује интеракцију са другом особом. После породице долазе и вртић, а затим и школа где васпитачи и наставници имају такође велики утицај на дете. Поред овога за дете је веома значајна и интеракција са вршњацима, али и многе друге ситуације којима оно може бити изложено, а које утичу на развој његове личности.

Комуникација и интеракција у настави

Настава се може различито дефинисати, нпр: „настава је системски организован аспект васпитно – образовног процеса“ (Bognar и Matijević, 2002). У суштини настава представља формалан вид васпитања и образовања у којем се знање са учитеља/наставника преноси на дете, тј. ученика. Оно што је другачије када се узме у обзир интеракција и комуникација у образовању путем наставе јесте начин на који је она схватана кроз време.

Раније се настава обављава тако што се очекивало да ученик буде пасиван учесник у стицању свог знања, тј. његова улога као активног учесника овог процеса је била запостављена и није јој се давало на важности. Наставник је на одређен начин био централна личност у том процесу, настава је функционисала тако што се очекивало да наставник „улије“ готова знања ученику. Са крајем 19. века почела су бројна критичка преиспитавања дотадашњег приступа настави, која трају још увек. Јавили су се разни покрети који су желели да истакну дете и ставе га у центар васпитно-образовног процеса.

Први који је допринео другачијем погледу на дете био је Ж. Ж. Русо, још у 18. веку, а поред њега неки од најзначајнијих реформатора у овом контексту су били М. Монтесори, Е. Кеј, Џ. Дјуи и многи други. Сви они су са различитих становишта тежили истом циљу, а то је било окренути се детету и његовим потребама. Оваквим схватањима су допринела и многобројна психолошка истраживања, међу којима су најважнија истраживања Ж. Пијажеа и Џ. Брунера из којих је настала конструктивистичка теорија. Према овој теорији учење зависи од ученика, његових способности, активности у самом процесу учења, али и раније стечених знања. Те се из тога види да се ученику даје важно место у процесу учења и настави. Поред ове још је веома важна и теорија о вишеструким интелигенцијама Х. Гарднера, према којој је показано како се људи зависно од способности користе различитим интелигенцијама у већој или мањој мери. Тако се може закључити да исти приступ учења не може повољно да одговара свим ученицима који су по природи другачији и уче на другачији начин. Из тога поново проистиче да је окренутост ка ученику и стављање њега и његових способности у центар при васпитно-образовном процесу неопходна како би то учење имало ефекта и било успешно.

Дакле, може се рећи да је овај период био један вид препорода за васпитање и образовање, али и за педагогију као науку у целини. Када се ту осврнемо на интеракцију и комуникацију закључујемо да она према ранијим схватањима није употребљивана тако да буде повољна и подстицајна за дечији напредак. То је сасвим логичан след, јер се ни самом детету није придавао велики значај у васпитању и образовању, па самим тим ни остваривању успешне интеракције и комуникације са њим. Међутим, ова истраживања психолога као и нови поглед на дете од стране педагога и филозофа допринели су томе да се овакво стање промени. Данас се много више пажње обраћа управо овом елементу у настави, јер и поред свих других

алтернативних опција за учење које је донео напредак технологије, жива реч и директан утицај наставника на ученика никада не могу бити замењени. Ово проистиче из тога што поред знања, контакт наставник - ученик доприноси и развоју емоционалних и социјалних компетенција, а то је нешто што ни једна „машина“ не може да омогући.

Сада се ради на томе да комуникација буде двосмерна, односно да наставник шаље информацију ученицима, али и да очекује и подржава повратну информацију од стране ученика. На основу те повратне информације наставник може да увиди начин на који ученик размишља, то колико је разумео градиво, као и шта је оно што му не одговара током наставе. Тако, уколико је потребно наставник може да промени свој приступ ка самом ученику, и исправи у свом раду оно што је ученик пронашао као недостатак, уколико је тај захтев ученика оправдан.

Слично се очекује и од интеракције, односно да буде повољна и подстицајна за ученике, наставник треба да буде подршка, али и да ради на томе да интеракција између самих ученика буде позитивна и такође подстицајна за учење.

Дакле, наставнику се више не даје централно место у настави, већ тај фокус прелази на ученика, он се посматра као активни учесник у процесу стицања знања. Та знања се стичу путем наставе која сем самих знања треба код ученика да развија и машту, креативност, способност размишљања, да ради на индивидуалности и развоју различитих врста способности, али и да омогућује вештину примене стечених знања у пракси.

Добра интеракција и комуникације се постиже путем примене различитих метода и техника. Према Е. Јенсену, у савременој настави наставник је дужан да обезбеди подстицајну средину за рад, да активира ученика на комуникацију, и да допринесе позитивној атмосфери и погодној клими за учење. Он сматра да је сама средина у којој се настава одвија веома значајна, те тако она треба да буде пријатна и подстицајна. То се може извести употребом веселих боја, коришћењем позитивних порука које се могу налепити на зид учионице, коришћењем музике у настави, итд. Један од важнијих елемената јесте управо сам приступ наставника, који треба са ученицима да створи позитивну интеракцију и комуникацију. На наставнику је да примети ученикову жељу да говори, да тај говор подстакне и похвали. Веома је важно поред вербалне комуникације дати сигнал ученицима и путем невербалне комуникације. Тај сигнал може бити вид подршке путем осмеха, затим контакт очима са учеником током његовог излагања како би му наставник дао до знања да га слуша и тиме га подстакло да настави своје излагање, употреба аплауза по завршетку говора итд. Јенсен такође сматра да је ученику много важније то какву ће емоцију наставник код њега изазвати него конкретно значење речи које ће му упутити. То значи да наставник треба да пази да не повреди ученикова осећања и у ситуацијама када је неопходно да коригује ученика у излагању наставник то треба да уради пажљиво како не би негативно утицао на самопоуздање ученика (Ј. 2003).

Закључак

Много је врло битних делова у овом раду које је важно имати на уму при раду са децом, и поштовати их у пракси. Међутим, као неке од најзначајнијих порука и идеја које се провлаче кроз текст су важност поштовања детета и његове личности, стављање детета у центар васпитно–образовног рада, постојање двосмерне интеракције и комуникације у настави као и „живи“ контакт између наставника и ученика. Сви ови фактори морају деловати у јединству и међусобно се прожимати, и на темељима таквог деловања, може се очекивати развој пуних потенцијала ученика, такође, поред когнитивног развоја, може се код детета на прави начин развити и социјална и емоционална компонента. Овакав развојни пут, као и резултат тог развоја доводи до срећне и целовите личности, која током свог живота и деловања може да живи складно и да истовремено ради како за сопствену тако и за добробит друштва.

Литература

- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
Rot, N. (1982). *Znakovi i značenja: verbalna i neverbalna komunikacija*. Beograd: Nolit.

Saška Radujkov

IMPORTANCE AND IMPACT OF INTERACTIVITY ON CHILDREN IN THE PROCESS OF UPBRINGING AND EDUCATION

Abstract: The educational work is a complex activity, which in order for it to be successful must incorporate in itself a series of elements which will be realized in the true way. One of those elements is interactivity. Interaction in the educational system hasn't been present in the education system of the past in the right way or it can be said that it ran in one direction only, which in turn tells us that there was no real interaction. There is much talk in pedagogy about the significance of interaction, which affects the development of children in many positive ways and encourages them to mature and become independent. These are the reasons why this is one important subject which should be approached in theory but it's much more important to give it value in practice and engage it everyday educational practical work.

Key words: interactivity, communication, upbringing, education, child.

СТВАРАЊЕ МУЛТИКУЛТУРАЛНОГ ОКРУЖЕЊА У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ

Резиме: Култура је сложен и веома широк појам. Општи термин културе се углавном односи на скуп дистинктивних духовних, материјалних, интелектуалних и емоционалних образаца неког друштва или групе људи. Свака особа је део барем једне културе. Одређени проценат људи, породица, су део неколико различитих култура. Мултикултурализам није одређени теоријски оквир већ имплицира постојање и дељење многих култура. Основни и важан циљ мултикултуралног подстицаја је помоћи деци у препознавању разлика и сличности међу људима. Многа истраживања мултикултурализма укузују на чињенице да људи различитих култура живе једни уз друге интерактивно. Изучавањем култура кроз образовни систем деци се даје могућност да уоче не само различите обичаје и традиције људи, већ и неке њихове заједничке особине. Оваква схватања омогућују деци не само да науче већ и да прихвате те разлике, који помажу у елиминисању предрасуда и расизма, а истовремено уче да поштују људе свих култура и религија. Други циљ мултикултуралног подстицаја је развијање позитивних социјално-друштвених вештина и сарадње. Када деца науче да прихвате разлике које постоје међу људима, постају бољи у интеракцији са другима. Они почињу да виде не само друга, различита становишта већ и своја. Мултикултурални подстицај помаже деци из мањинских култура у развијању своје индивидуалности, специфичности и стварању сложенијих друштвено-социјалних вештина у окружењу које њима није довољно познато и блиско. Њихово самопоштовање се развија, постигнућа постају боља јер су њихови потенцијали препознати и прихваћени од стране других. Они се осећају добро према себи и другима због своје јединствености. Таква деца су отворена за нова искуства и значајне везе јер препознају вредност свог порекла и породичне традиције. Кроз програм раног детињства који је културално осетљив и прилагођен да задовољава различите потребе деце кроз учење и игру, изградиће позитивне ставове, веће самопоуздање и прилагодљивост детета у друштву.

Кључне речи: мултикултуралност, рано детињство, индивидуалност.

Утицај културе на образовни систем

Друштво, култура и образовање су међусобно повезани и може се рећи да су итекако неопходни за развој и постојање других. Друштво је одговорно за подучавање и припрему својих чланова за будућност како би се одржало на прави начин. Да би то омогућило, друштво чува, негује и развија своју културу и учи је. На тај начин преношење културе постаје образовање, јер образовање није могуће без живе културе и друштва.

Култура се односи на целокупно друштвено наслеђе неке групе људи, то јест на научене обрасце мишљења, осећања и деловања неке групе, заједнице или друштва. Овај појам обухвата и конкретније појимове и проблеме као што су припадност, самосталност, индивидуалност, јединственост, писана и неписана правила која на неки начин обликују и утичу на сваки аспект функционисања појединаца. Размишљање о култури увек води размишљању о односу између неколико култура тј. њиховој интеракцији. Културне разлике које опажамо међу људима омогућују нам да постанемо свесни постојања многих култура. Образовање је процес којим се културно наслеђе преноси са једне генерације на другу. Култура је садржај образовања. Такође, образовање мора извући свој садржај из културе. Образовање преноси културу кроз формални и неформални курикулум, укључујући хоризонтално и вертикално учење. Нпр: формални курикулум обухвата различите предмете које преносе одређене образовно-васпитне вредности, као што су језици, историјско-филозофске науке, религијска истраживања и сл.

У циљу промовисања културе, школски курикулум од најранијег детињства па до завршетка школовања промовише и унапређује учење културе кроз најразличитије активности и програме. Међутим, изучавање различитих подручја културе и културних разлика треба водити с великим опрезом и искуством, тако да ми као главни носиоци образовања и васпитања, не смемо да изведемо претпоставке и сумње на основу неких делимичних информација и чињеница о култури ученика, земље из које долазе, начину облачења, језику који користе. У савременом свету отворености, али и сукоба постављају се многа питања: Коју и какву улогу има култура у дефинисању појединца у савременом друштву? Како култура утиче на учење и развој појединца? Евидентно је да отвореност друштва омогућава и отворену комуникацију различите класе. Не можемо да мислимо о људима као факторима независним од културе и њиховог друштва. Јер, култура обухвата све оно што људи имају, стварају и оно у шта верују при том мењајући културолошки развој са свим елементима савременог друштва. На тај начин добијамо нова сазнања, идеје и увид у размену искустава о начину размишљања о јединственостима и различитостима.

Значај мултикултурализма у васпитању и образовању

Дефиниција мултикултуралног образовања је веома комплексна и разнолика са различитим значењима у различитим временима. Данас мултикултурално образовање је има много шири смисао од самог система образовања или наставе где ученици, наставници и родитељи прихватају све расе, културе и религије без предрасуда. Мултикултурално образовање у својој тренутној дефиницији садржи сва друштвена и политичка питања на која школа мора да одговори, а не само да опише знање, искуство и различиту праксу у оквиру наставног плана и програма. Мултикултурализам је термин који је сличан различитости, али се фокусира на развој већег

разумевања различitosti, укључујући расу, полну припадност, сексуалну оријентацију. У неким културама и деловима света схватање различitosti означава разлику у етничкој припадности, полу или класу ученика. Нпр. разреди или учионице где су само девојчице дизајниране су тако да одговоре на одређене образовне потребе неких земаља или регион. У другим случајевима, термин различитост се користи за расправу о наставном плану и програму који обухвата образовање о различитим културама у циљу повећања знања и свести о свету у коме се живи.

То је друга употреба појма о вредностима када се ради о демократском друштву у прихватању јединствености и различитости без дискриминације и предрасуда. Мултикултурални приступ се све више развија, разуме и бави се културолошком разменом између различитих култура како би могле подједнако да егзистирају. Можемо са сигурношћу да кажемо да је свет све мањи и мањи уз широку употребу информационе и научне технологије, тако да потреба за мултикултурално образовање у учионицама расте експанзивно. Модерна технологија и учење на даљину у савременом друштву омогућује ученицима да имају лак приступ међународним сајтовима за учење, играње, куповину и корошћење друштвених мрежа који поједностављују и боље разумеју сличности и разлике између својих култура и оних којих их окружују. Такође, данашња реалност сукоба држава, културе и религије, њихове последице и уништавање културолошког наслеђа и богатства, наглашава важност изучавања мултикултуралног образовања. Потреба људи да што више имају информација о различитим културама и порекла помаже боље разумевање једни друге у циљу изградње бољих међународних односа за будуће генерације.

Имајући оваква сазнања, богат школски курикулум као и научно и социјално искуство свих нас, треба да будемо припремљени за подучавање наставних јединица који су у складу са стеченим знањима и искуствима. Одговарајући курикулум о разумевању различитости је мултикултурални наставни план и програм и треба га развијати тако да деца у њему буду пре свега критички мислиоци. Јер, како ћемо да припремимо децу да изађу у сусрет изазовима у разноврсном свету који ће га наследити без развијања критичког мишљења? Императив је научити децу да поштују и вреднују људе без обзира на боју коже, њихове физичке способности или језик који говоре. Знање о димензијама културних разлика може нам бити драгоцен ослонац у мултикултуралној комуникацији. Мање ћемо грешке направити и осећаћемо се много сигурније уколико препознамо и знамо како се у одређеној култури третирају вредности, информације, појмови, време, простор, моћ...

Мултикултурално образовање у раном детињству

Образовање није само одраз окружења и друштва у којем се развија, већ утиче и на развој тог окружења. Може се рећи да образовни систем има најзначајну улогу у стварању хармоничне мултикултуралне заједнице. Постоје различита схватања да ли програм мултикултуралног образовања

треба имплементирати још у раном детињству или у каснијим фазама образовања. Одговор је јасан, треба започети у раној фази школовања, јер деца формирају мишљење о себи и другима много раније пре него што започну процес образовања. Још у самој породици. Породица има највећу улогу у стварању основа мултикултуралног образовања детета. Ово васпитање се односи, пре свега кроз интеракцију чланова породице и зависи од међусобних односа родитеља према детету. У том периоду оно је изразито емоционално везано за своју породицу и све што се догађа у породици итекако се одражава на касније понашање детета. Зато је веома важно како и на кој начин започети изучавање првих лекција о припадности појединца, различитости или јединствености. Подучавање културне различитости у раном детињству помаже деци да открију и развијају свој идентитет и своје место у друштву, а не само да повећају своје знање и разумевање о припадности и култури.

Укључивање различитих модела и примера о мултиетничкој припадности у наставном плану и програму предшколског образовања не би требало да поједине ученике издвоји и стигматизује, већ је циљ да обједини појединца са другима у окружењу у ком се налази. То ће омогућити да мултикултурално образовање буде „помоћ“ деци да стекну знања и вештине потребне за лакше и ефикасније функционисање у плураристичком демократском друштву. Деца стичу знања већ у првим месецима живота: од родитеља, телевизије, књига, едукативних сликовница, у интеракцији са другима-како други гледају на људе попут себе. Различити приступи учења о сличностима и различитостима о другим културама, религијама и етничким заједницама су корисне алатке за наставу свих узраста. То се може остварити на много начина у току усвајања предшколског курикулума. Било би пожељно омогућити увођење иностране дечије литературе, доношење различитих сувенира или артефаката из земаља које се изучавају, организовање дечјих маскенбала где се показује традиционална одећа, комад неког накита, израда мале фигурице или сувенира, припрема и размену хране, учење одређених речи и реченица на другом језику, причање аутентичних прича уз показивање фотографија одређених земаља, народа, израда панона са одрђеним животињама и много тога...

Јер, најмлађи лако и без предрасуда разумеју и прихватају различитост, иако имају веома мала схватања о величини света и њиховог постојања у њему. Мултикултурализам је важан зато што разбија и расипа девизу незнања не само код појединаца. Предност мултикултурализма је то што обогаћује сваку културу. То доноси нове традиције, нове идеје, нови приступ у схватању човечанства. Мултикултурализам је начин давања једнаке пажње различитим културама у одређеном окружењу. Постоји много и подједнако валидних начина за подизање здраве деце која успевају у свету без предрасуда. Стручно знање, мудрост и искуство су свакако веома важни, али не смемо никада заборавити колико можемо научити од масе породица која имају различита културолошка обележја и вредности.

Рад са породицама у предшколским установама је важан корак у помагању деце да прихвате, разумеју и вреднују свој богат и разнолик свет. У јединственој смо позицији да се бавимо истим питањима: „шта значи бити дете у овом различитом свету“? Изградња позитивних идентитета и поштовање разлика значи неговати *различитост* у ткиво свакодневног живота деце. Сви ми желимо да деца расту у свету без пристрасности и дискриминације, да дођу до својих снова и осете да је могуће остварити шта год пожелe у животу. Желимо да се осећају вољено и да буду укључени у свету разних боја и никада не доживе бол, одбацивање или искључивање из друштва коме припадају.

Нека деца можда имају тежи начин да развију осећај припадности. Осећај ко су, одакле потичу, где тренутно припадају или у самом процесу интеракције са другима, могу бити сасвим другачији од искуства њихових родитеља или породице. Друга деца се много лакше прилагођавају. Веома је важно размотрити циљеве родитеља као и личност сваког детета и прилагодити тај едукативни приступ, размишљање, социјално искуство и одлуке посматрајући како дете одговара или реагује на њих. Након пажљивог посматрања, ако верујемо да је одређена пракса штетна за дете, потребно је помоћи родитељима да лакше разумеју одређене импликације. Јер, свакако дискриминација боли и оставља ожиљке која могу трајати цели живот, која утичу на циљеве, животне изборе и развој самопоштовања.

Закључак

Подршка разноликој култури учења у раном детињству кроз одређени образовни садржај захтева од васпитача и свих нас разумевање постепеног развоја дечије писмености у раном детињству. Посебна улога у почетним фазама су дечији едукативни материјали кроз која деца имају прилику да вежбају оно што већ знају о различитим културама. Сливковне књиге, аутентичне приче и израда дидактичког материјала пружају посебан начин мотивисаности о схватању мултикултурализма. Када су односи између едукативних материјала и програма мултикултуралног образовања изједначени, пажњу треба посветити и улози васпитача, посебно образовним активностима усмерене на рану писменост о мултикултурализму.

Данашњи свет постаје све различитији и никада није постојао лакши начин изучавања расе и расизма, културних разлика, двојезичности. Образовни материјал треба да садржи различита културална питања и сазнања, а то ће омогућити бољу припремљеност најмлађих за успешан развој мултикултуралне личности. Генерално деца желе да знају зашто су људи различити, шта то значи и како се те разлике рефлектују на њихов свакодневни живот. Мултикултурализам је дугорочан процес и предствља жив организам који се непрекидно развија.

Литература

- Влаховић, Б. *Путеви иновација у образовању*. Београд: Стручна књига, Едука, 2001.
- Ђорђевић, Ј. *Школа и васпитање*. Јагодина: Графос, 1998.
- Ивић, И. и сар. *Васпитање деце раног узраста*, Београд: ЗУНС, 2010.
- Каменов, Е. *Васпитно-образовни рад у децјем вртићу*, Нови Сад: Драгон, 2006.
- Каменов, Е. *Образовање предшколске деце*, Београд: ЗУНС, 2006.
- Каменов, Е. *Експериментални програми за рано образовање*, Београд: ЗУНС, 1992.
- Медоуз, С., Кешдан, А. *Како помоћи деци да уче*, Београд: ЗУНС, 2000.
- Поткоњак, Н. *Васпитање-Школа-Педагогија*. Ужице: Учитељски факултет, 1999.
- Водич за унапређење интеркултуралног образовања, Мост, Фонд за отворено друштво, Београд, 2007.

Електронски извори

- <https://developmenteducation.ie/resource/intercultural-education-in-the-primary-school-guidelines-for-schools/>
- <https://study.com/academy/lesson/multicultural-education-definition-approaches-quiz.html>

Margarita Todorović

DEVELOPING MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN EARLY CHILDHOOD

Summary: Culture is a complex and very broad concept. The general term of culture is mainly a set of distinctive spiritual, material, intellectual, and emotional patterns of a society or group of people. Every person is part of at least one culture. A certain percentage of people, families, are part of several different cultures. Multiculturalism refers to the "sharing of many cultures". The basic and important goal of multicultural incentives is to help children recognize the differences and similarities among people. Many studies of multiculturalism are indicative of the fact that people of different cultures live side by side with each other interactively. By studying cultures through the education system, children are given the opportunity to see not only the different customs and traditions of people, but also some of their common characteristics. Such perceptions allow children not only to learn but also to accept those differences that help eliminate prejudices and racism while at the same time learning to respect people of all cultures and religions. The second goal of multicultural incentives is to develop positive socio-social skills and cooperation. When children learn to accept differences that exist among people, they become better in interactions with others. They begin to see not only other, different views, but their own. Multicultural incentives help children from minority cultures to develop their individuality, specificity and create more complex socio-social skills in an environment that they are not sufficiently familiar and close to. Their self-esteem develops, achievements become better because their potentials are recognized and accepted by others. They feel good about themselves and others because of their uniqueness. Such children are open to new experiences and significant connections because they recognize the value of their origins and family traditions. Through an early childhood program that is culturally sensitive and adapted to meet the different needs of children through learning and play, it will build positive attitudes, greater self-confidence and adaptability of the child in society.

Key words: multiculturalism, early childhood, individuality.

НАСТАВНИКОТ КАКО ГЛАВЕН ФАКТОР ЗА ПОТТИКНУВАЊЕ НА МОТИВАЦИЈАТА КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

Апстракт: Мотивацијата е еден од основните двигатели кој го одредува успехот во наставата. Исто така, важен елемент за постигнување успех и за квалитетна реализација на наставниот процес е добро структурирање и организирање на наставата, односно креирање на позитивна работна атмосфера од страна на наставникот. Наставникот е еден од главните фактори за поттикнување на мотивацијата кај учениците. Квалитетниот наставник вешто управува со темпото на учење и поучување на учениците, умее да ја направи наставата интересна, активно ги вклучува учениците во процесот на учење, ги мотивира да одговорат на очекувањата кои им ги поставил, развива интерес кон предметот што го предава. Добриот наставник треба да се труди да ја развие внатрешната мотивација кај учениците, коишто, од друга страна, треба да бидат активни субјекти во наставниот процес.

Клучни зборови: мотивација, наставник, ученик, интеракција, квалитетна настава.

Во нашиот труд ќе се обидеме да ја претставиме улогата на наставникот во процесот на наставата, како главен поттикнувач на мотивацијата кај учениците. Современиот наставник треба да се вклучи во наставниот процес со сета своја пракса, со своето искуство, вештини и знаење. Тој треба на еден инспиративен, оригинален, интересен начин умешно да им ја пренесе содржината што ја предава на своите ученици. Токму затоа наставникот треба да има комплетна стручна подготвеност, квалификуваност, методичка компетентност и оригиналност, но и постојано треба да се усовршува и да биде во чекор со современите методи и техники на учење. Квалитетниот наставник вешто управува со темпото на учење и поучување на учениците, умее да ја направи наставата интересна, активно ги вклучува учениците во процесот на учење, ги мотивира да одговорат на очекувањата кои им ги поставил, развива интерес кон предметот што го предава.

Речи си секој наставник честопати си го поставува прашањето што треба да преземе за да ја зголеми мотивацијата кај учениците? Секако дека одговорот на ова прашање воопшто не е лесен, но, од друга страна, пак, во

денешно време постојат бројни методски постапки со чија помош добриот наставник може да ја зголеми заинтересираноста кај учениците за предметот што го предава и да ја разбуди нивната внатрешна мотивација. Наставникот треба да го направи часот интересен, затоа што монотонијата може да влијае демотивирачки врз учениците. Некогаш дури и најдобрите книги, најинтересните тематски единици не можат да им го задржат вниманието на учениците, ако тие не се доволно мотивирани. Токму затоа тој треба да користи илустративно-демонстративни методи, односно визуелни, аудитивни и аудио-визуелни средства (цртежи, шеми, таблици, скици, CD, DVD и др.). Значи, покрај искуството, знаењето, неговите компетенции, од голема важност се и техниките на учење коишто тој ќе ги примени во својата настава, а кои на учениците им помагаат да бидат активни учесници во наставата. Секоја корисна идеја, упатство, насока и новина е добредојдена во училиницата. Ако наставникот е креативен, ако покажува ентузијазам и ако постојано ги поттикнува учениците да поставуваат прашања, критички да размислуваат, да ја поврзуваат теоријата со практиката, односно, сознательно и активно да ги усвојуваат знаењата, тогаш учениците ќе бидат поуспешни, покреативни и творечки поактивни.

Со оглед на тоа што секојдневното седење во иста клупа, односно на исто место може да биде по малку здодевно, наставникот може и треба да направи некои измени во однос на просторната организацијана училиницата, така што, на пример, може да прави различен распоред на клупите или, пак, една наставна единица да изведе во природа.

Уште една важна компонента на мотивацијата е и забавата, а тоа значи дека учениците кои се забавуваат додека работат, постигнуваат поголем успех.

Исто така, за ефикасно градење на самодовербата кај учениците, од која било возраст е пофалбата и охрабрувањето, бидејќи само оној наставник кој нуди искрена пофалба и охрабрување создава позитивна атмосфера во училиницата и тогаш учениците се убедени дека се на вистинскиот пат. Токму затоа се вели дека наставникот има посебна улога во облагородувањето и во градењето на учениковата личност.

Искусниот наставник треба внимателно да ја следи реакцијата на учениците и да изгради индивидуален пристап кон секој ученик, посебно бидејќи сите ученици не се исти, немаат исти квалитети, интереси и афинитети. Тоа ќе му помогне и во комбинирањето на работни групи меѓу учениците (особено кога во училиницата ја применува групната или тандемската форма на работа), при што ќе направи баланс, со цел да овозможи рамноправен натпревар во знаење или во решавање на одреден проблем.

Секој наставник треба да има поставено јасно дефинирани цели, кон коишто ќе се стремат учениците и ќе знаат што се очекува од нив за време на часот. Сепак, ним им е потребна помош, односно насоки по кои ќе ги води наставникот, со цел да им помогне да дојдат до целта и да се стекнат со

соодветни компетенции. Давањето добри насоки, исто така е уметност. Насоките треба да бидат кратки, едноставни и логични.

Како илустрација на ова што го зборуваме, ќе посочиме на кој начин би можел да се одржи еден час по предметот Македонски јазик за наставната единица: Придавки, во 6 одделение:

Пред да премине на обработка на новата наставна единица, наставникот треба да ги потсети учениците на претходното градиво, а тоа се именките, со цел да направи надоврзување. Потоа на катедрата става играчка – клоун, кој го носи од дома. Од учениците бара да го опишат клоунот, поставувајќи им прашања во врска со неговиот изглед. На тој начин наставникот ги поттикнува на размислување и самостојно откривање на придавките. Одговорите на учениците се забележуваат на таблата, а потоа се преминува кон дефинирање на придавките (дефиницијата ја изведува заедно со учениците):



* Придавките се зборови со кои се означуваат некакви карактеристики на предметите, суштествата и појавите (убав, добра, мало, среќни).

Понатаму, применувајќи ја техниката грозд, наставникот ја прикажува поделбата на придавките во современиот македонски јазик (описни - весело дете; односни - градски автобус; бројни - второ дете и заменски - таков ден).



Откако учениците ќе ја усвојат новата наставна содржина, наставникот, за да ги провери стекнатите знаења, ги дели учениците на групи и им дава наставни ливчиња на кои имаат одредени задачи: Првата задача е да разгледаат две слики, а потоа да одговорат на прашања и своите одговори да ги напишат во пополнувалка.

- Дали е мачето сплемо или мало?
 - Како е по боја?
 - Како е по изглед?
 - Дали коњот е големо или мало животно?
 - Дали коњот е вредно или мрзливо животно?
 - Како животно е коњот?

Втората задача е да допишат соодветни примери во дадени реченици. На крајот на часот наставникот ги проверува изготвените задачи и врз основа на тоа има сознанија колку и дали учениците ја совладале новата наставна единица.

Допишете соодветни придавки во речениците според барањата:

1. Вчера купивме _____ чаши.
(со материјална придавка)
2. Марија е _____ и _____ девојче.
(со описна придавка)
3. Сестра ми е _____ по успех во класот.
(со бројна придавка)
4. На работа одам со _____ автобус.
(со присвојна придавка)
5. Во зима дедо ми носи _____ чорапи.
(со материјална придавка)

Од сето ова што го посочивме, можеме да резимираме дека наставникот има клучна улога во мотивирањето на учениците, односно во нивното стимулирање за постигнување одредени резултати. Само оној наставник кој постојано се усовршува, кој ги следи новите текови во наставниот процес, кој употребува нови и корисни дидактички методи и техники за учење, кој ги сака своите ученици и се грижи за нив е успешен наставник.

Литература

Велкова, Сн., Јовановска, С. (2009). *Македонски јазик за VI одделение - за основно образование*. Скопје: МОН на РМ.

Основни професионални компетенции и стандарди за наставници, Македонски центар за граѓанско образование. Скопје, 2016.

Паноска, Р.(1994). *Методика на наставата по македонски јазик*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.

Bonwell, Ch. C. *Active learning: Creating Excitement in the Classroom*, Active learning workshops, www.ydae.purdue.edu (преземено на 7.3.2018 г.).

Lalić-Vučetić, N. Z. (2015). *Postupcinastavnika u razvijanjumotivacijeučenicakaučenje*, (doktorskadisertacija).Beograd: Filozofskifakultet, Univerzitet u Beogradu.

Škutor, M. (2016). *Ulogenastavnika u kreiranju socio-emocionalnihaspekatanastave*, Учење и настава, KLETT.Београд: Друштво за развој образовања, бр. 4, 703-716.

Marina Spasovska

Dijana Petrovska

THE TEACHER AS THE MAIN FACTOR FOR IMPROVING THE MOTIVATION IN THE STUDENTS

Abstract: Motivation is one of the primary drivers that determines success in teaching. Also, an important element for achieving success and for the quality realization of the teaching process is good structuring and organizing the teaching, ie creating a positive working atmosphere by the teacher. The teacher is one of the main factors for encouraging students' motivation. A quality teacher skillfully manages the pace of learning and teaching students, is able to make the teaching interesting, actively involves students in the learning process, motivates them to respond to the expectations that he has set, develops an interest in the subject he teaches. A good teacher should strive to develop internal motivation among students, which, on the other hand, should be active subjects in the teaching process.

Keywords: motivation, teacher, student, interaction, quality teaching.

4.

РАЗНОВРСНИ ПОДСТИЦАЈИ ДЕЧИЈЕМ РАСТУ И СТВАРАЛАШТВУ

УЛОГА ПОРОДИЦЕ У ПРОЦЕНИ ПОТРЕБА ДЕТЕТА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Резиме: Сарадња са интересорном комисијом при процени додатне подршке детету у великој мери зависи од учешћа родитеља (породице). Изградња партнерства међу њима неопходан је услов за успешну и ефикасну социјалну инклузију деце са сметњама у развоју. Циљ овог рада јесте да анализира улогу породице у процени потреба детета, које су то снаге породице, а које слабости и како их подстакнути да искористе све могуће ресурсе. Како је процена врло сложен процес, сарадња родитеља је од кључног значаја како би се предложене мере подршке усмериле на конкретно дете и обезбедиле адекватне услуге које би допринеле квалитетнијем животу, како детета, тако и саме породице. Да би се побољшала сарадња са родитељима неопходно је подстицати комуникацију, изградити тимски рад заснован на заједничким циљевима, визијама и доношењу одлука а све у циљу унапређења положаја деце са сметњама у развоју.

Кључне речи: породица, дете са сметњама у развоју, процена, сарадња.

Увод

Учешће родитеља у образовно-васпитном раду од непроцењивог је значаја, посебно када су у питању деца са сметњама у развоју. Сегмент везан за сарадњу са интересорном комисијом (у даљем тексту ИРК) при процени додатне подршке детету захтева изградњу партнерства међу њима како би се постигли ефекти успешне социјалне инклузије деце са сметњама у развоју. Самим тим и укључивање деце у образовни систем уз предложене мере подршке усмерене на конкретно дете корак је ка обезбеђивању квалитетног образовања. Рад се састоји из три дела и жеља је да се прикаже на који начин родитељи (породица) може да искористи све ресурсе како би побољшала квалитет живота свих њених чланова. У првом делу рада акценат је на одлукама родитеља, други део рада описује учешће родитеља у процени потреба детета и у трећем делу рада описује се однос интересорне комисије и родитеља као партнера.

Одговорност родитеља

Долазак на свет новог члана породице, углавном је тренутак радости и среће, међутим, у ситуацији када родитељи добију дете са сметњама у развоју знатно се мења атмосфера и односи у породици. Реакција родитеља на

новонасталу ситуацију у старту је углавном шок и то емоционално стање и реаговање на сазнање да дете има неку развојну сметњу најбоље описује ауторка Миљковић (Миљковић, А: 1980: 95). Анализом емоционалних реакција родитеља, ауторка их класификује у следеће категорије:

- узбуђење, аларм (родитељи нису у стању да се снађу);
- амбивалентно осећање (свеједно им је и не мире се са таквим стањем детета);
- осећање кривице (пребацивање кривице са једног на другог родитеља);
- порицање чињенице (негирање да дете има сметње у околини);
- осећање жалости (безнадежност);
- осећање срамоте (упоређивање са типичном децом);
- осећање самосажалевања (очекивање помоћи и сажаљења околине);
- жеља за „одстрањивањем детета.

Неки аутори наводе да постоје и два екстрема у ставу родитеља према детету са сметњама у развоју, а то су: претерана везаност за дете и одбацивање.

Ступањем на снагу Закона о основама система образовања и васпитања¹ деци са сметњама у развоју по први пут је омогућено образовање у редовним школама са вршњацима. У оквиру овог Закона предвиђа се квалитетно образовање за ову популацију деце и образују се интерресорне комисије² како би се обезбедила додатна подршка деци у образовању, здравству и социјалној заштити. Законом је предвиђено и пуноправно учешће родитеља деце са сметњама у развоју и то у оквиру следећих права и обавеза родитеља:

- учешћа у процени потреба за додатном подршком;
- доношења одлуке о врсти школе коју ће дете похађати;
- давање сагласности, учешће, изразу, примену и ревидирање индивидуалног образовног плана.

Одговорност и обавезе, са једне стране, и емоционално стање родитеља са друге, доводи до феномена родитељског стреса. Превише обавеза, свакодневна брига о детету, недостатак слободног времена, немогућност да се води сопствени живот и унапређује каријера и сл. узроци су који доводе до повећања нивоа родитељског стреса. Стресори су мултидимензионалне природе, од објективних, спољних околности и сметњи детета до субјективне процене дететових тешкоћа од стране родитеља и њиховог осећања „да су ухваћени у замку“ континуираних обавеза и одговорности према детету. (Жегарац и сар. 2013:69).

¹ Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник РС, бр. 72/2009.

² Рад интерресорне комисије уређен је Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, Службени гласник РС, бр. 63/2010.

Како би се умањио родитељски стрес и омогућило родитељу да без притиска активно учествује у доношењу одлука за властито дете, централно место у подршци родитељу би требало да пруже Центри за социјални рад. Услуге социјалне заштите не односе се само на родитеље, већ и на децу а кроз саветодавно-едукацијске услуге намењене родитељима, услуге дневног боравка деце и сл. које би биле стандардизоване и доступне у свакој локалној самоуправи, знатно би утицале на квалитет живота породице и самим тим смањењу родитељског стреса.

Улога породице (родитеља) у процени потреба детета

Како је процена врло сложен процес, активно учешће породице (родитеља) од кључног значаја како би се предложене мере подршке усмериле на конкретно дете и обезбедиле адекватне услуге које би допринеле квалитетнијем животу, како детета, тако и саме породице. Улога породице у процени потреба детета састоји се од тога да опише снаге као и слабости и да на тај начин освести и искористи сопствене ресурсе. Процена се састоји из четири фазе: покретање поступка процене, улога родитеља и особе од поверења, процена у природном окружењу детета и појединачна мишљења чланова ИРК. Прва и друга фаза укључује родитеље па из тог разлога овом приликом ћемо анализирати само њих.

- Прва фаза:
 - ✓ за покретање поступка процене иницијатор може бити родитељ/ старатељ, или по службеној дужности образовна, здравствена или социјална установа али уз сагласност родитеља. Захтев/иницирање комисији за процену подноси се на обрасцу бр. 1 прописаним Правилником и то изабраном лекару, који га даље у року од 7 дана доставља координатору ИРК. У оквиру овог захтева, родитељ даје личне податке о детету, личне податке о себи, разлоге и образложење предлагања поступка процене. Уз захтев родитељ прилаже медицинску и другу документацију везану за дете и породицу. Рок за покретање поступка процене и заказивање иницијалног састанка са родитељима је 7 дана од дана од пријема захтева од изабраног лекара.
- Друга фаза:
 - ✓ Заказивањем састанка ИРК са родитељима обавезује родитеље да припреме и доставе целокупну медицинску документацију везану за дете. Први састанак са ИРК обавезује родитеља да кроз разговор даје истините информације везане за функционисање детета, досадашње лечење, материјалном стању и социо-економским условима живота. На основу ових података прикупљају се подаци о снагама и слабостима породичног окружења.

Однос интересорне комисије и родитеља као партнера

Сарадња са ИРК при процени додатне подршке детету у великој мери зависи од учешћа родитеља (породице). Изградња партнерства међу њима неопходан је услов за успешну и ефикасну социјалну инклузију деце са сметњама у развоју. Улога породице у процени потреба детета јесу да препознају сопствене снаге, али и које су то слабости и како их подстакнути да искористе све могуће ресурсе. Да би се побољшала сарадња са родитељима неопходно је подстицати комуникацију, изградити тимски рад заснован на заједничким циљевима, визијама и доношењу одлука, а све у циљу унапређења положаја деце са сметњама у развоју.

Породица као носилац заштите и добробити детета, на састанку са ИРК пружа веома значајне податке о животу породице. Радник Центра за социјални рад у сарадњи са родитељем процењује следеће параметре³ (према обрасцу бр. 2):

- услове живота (да ли чланови породице поседују медицинску документацију и остварују право на здравствену заштиту; да ли су материјално-просторно-хигијенски услови адекватни, да ли је спроведена неопходна здравствена заштита детета; да ли је дете укључено у образовање, да ли породица може да пружи детету подршку у учењу; материјално стање породице, односи у породици, да ли је дете социјализовано, како дете проводи слободно време, да ли су сви чланови породице укључени у обезбеђивање потреба детета и сл.);
- опис детета и његовог функционисања (снаге детета и породице, препреке и тешкоће са којима се дете и породица сусрећу);
- подршке које је дете већ остварило у сва три система.

Да би се изградила сарадња са ИРК важно је истаћи да родитељи постану свесни да су пуноправни партнери у процени. Однос ИРК и родитеља требало би да се темељи на узајамном поштовању, заједничким циљевима (најбољи интерес детета), обострану заинтересованост и спремност да се прихвате различита уверења, осећања, ставови и саосећања.

Процена снага породице усмерена је ка конкретним изазовима са којима се породица сусреће, као и на процену социјалне подршке породици. Снаге породице оријентисане су ка: отвореној комуникацији, породичној кохезији, емоционалној и породичној стабилности, квалитетним партнерским односима родитеља, подршка пријатеља и околине, расположиве социјалне подршке у локалној средини и др.

Када су у питању слабости, родитељи су дужни да у сарадњи са ИРК помогну у процени на начин да искрено предоче проблеме са којима се суочавају и сопствену процену способности у задовољењу потреба детета. Оно што може отежати функционисање породице јесте: конфликти,

³ Члан 9, став 6, Правилника о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету/ученику, Сл. гласник Републике Србије, бр. 63/10.

алкохолизам, насиље у породици, неписменост, неинформисаност, незапосленост, повећани родитељски стрес и сл.⁴

Улога ИРК након процене снага и слабости породице јесте да дају Мишљење о додатној подршци које дете може да оствари у конкретној локалној заједници у сва три система. У оквиру Мишљења ИРК предлаже врсту подршке, установу или пружаоца подршке, место пружања подршке као и почетак пружања подршке и учесталост. Ваља поменути да иницијални састанак ИРК са родитељима је само почетна фаза у имплементацији предложених мера подршке, те би требало редовно ревидирати индивидуални план подршке како би се сагледале остварене и евентуално измениле или допуниле новим.

Закључак

За породицу деце са сметњама у развоју значајно је учешће у процени за додатном подршком и сарадња са ИРК. Да би се успоставила сарадња, циљеви ИРК би требало да се оријентишу ка оснаживању родитеља са једне стране и обезбеђивању квалитетних мера подршке детету/ученику са друге. Улога породице у процени захтева:

- самопроцену властитих капацитета у задовољењу дечјих потреба (сагледати ниво родитељског стреса и радити на оснаживању); споробност родитеља да одговоре на изазове родитељских улога и очекивања; способност да заштите дете од потенцијалних опасности; усмеравање и помоћ детету да се социјализује; могућности да стимулишу и покрену рану интервенцију у развијању капацитета детета; као и обезбеђивању стабилног породичног окружења.
- процена функционисања детета: реално сагледавање стања детета; оснаживање и стимулисање дечјих очуваних потенцијала; усмеравање детета да контролише властите емоције и понашање; континуирана социјализација детета; адекватна очекивања од детета (без прекомерних задатака које би деморалисале родитеље уколико их дете не оствари); постављање реалних стандарда постигнућа код детета (фокус на зону напредног развика - увек имати афирмативан поглед ка постигнућима детета) и сл.
- процена социјалне подршке: стимулативно окружење; подршка других чланова породице; коришћење расположивих услуга у локалној заједници (дневни боравак, асистенција, помоћ у кући и сл.).

⁴ Матијевић, Д. и сар. (2010): *Деци је место у породици: Приручник за рад у заједници са породицама деце са сметњама у развоју*, Градски завод за јавно здравље: Београд. 255

Литература

Жегарац, Н. Џамоња-Игњатовић, Т. Милановић, М. (2013): *Када нам недеља долази средом - услуге за децу са сметњама у развоју и њихове породице*, Београд: Факултет политичких наука, Центар за истраживања у социјалној политици и социјалном раду. Закон о основама система образовања и васпитања Службени гласник РС, бр 72/2009. Матијевић, Д. и сар. (2011). *Деци је место у породици: Приручник за рад у заједници са породицама деце са сметњама у развоју*. Градски завод за јавно здравље: Београд; Миљковић, А. (1980): „Психолошки проблеми родитеља деце ометене у психофизичком развоју“ у: *Приручник за рад са умерено, тешко и теже МЗЛ*: Институт за социјалну политику, Београд. Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику Службени гласник РС, бр. 63/2010.

Ankica Simona Kovačević

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE NEEDS ASSESSMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Summary: Cooperation with the interdepartmental commission for the assessment of additional support for the child largely depends on the participation of parents (families). Building partnerships among them is a necessary condition for effective and efficient social inclusion of children with disabilities. The aim of this paper is to analyze the role of the family in the assessment of children's needs, which are the strength of the family and weaknesses and how to encourage them to make use of all possible resources. As the assessment of a very complex process, cooperation of parents is crucial in order to support the proposed measures focus on specific child and provide adequate services that would contribute to better quality of life, as a child, and the family itself. In order to improve cooperation with the parents is necessary to encourage communication, build teamwork based on common goals, visions and decisions with a view to improving the situation of children with disabilities.

Keywords: family, children with disabilities, assessment, cooperation.

ДЕЧИЈИ ЛИКОВНИ САЛОН „ВАСКРС У НАШОЈ КУЋИ“

Резиме: Подстицање раста, развоја и напредовања деце, кроз развој ликовног стваралаштва као допринос предшколства остваривању циљева васпитања и образовања. У основи примера којег представљамо је приказано дванаестогодишње искуство у планирању, реализацији и евалуацији Дечјег ликовног салона *Васкрс у нашој кући*. Општи циљ реализованих активности је унапређивање квалитета постојећих облика сарадње и грађење концепта савременог модела партнерског односа породице, предшколске установе и локалне заједнице кроз креирање васпитно-образовних ситуација у којима се одвија процес учења како деце тако и одраслих. Ове активности су, такође, почивале на учењу детета кроз сопствену активност засновану на игри и истраживању, експериментисању и откривању, уз подршку родитеља и васпитача, те локалне заједнице, у сигурном, креативном и социјално подстицајном окружењу. Са посебном пажњом су створани услови за укључивање сваког детета, кроз диференциран приступ дечјим потребама и могућностима

Кључне речи: дете, породица, вртић, локална заједница, заједница која учи.

Увод

Учити знати. Учити чинити. Учити живети заједно. Учити бити. Ово су четири стуба учења за постојање, који означавају свестрани развитак сваког појединца, потпуно остварење људи, облика њиховог изражавања и различитих улога које имају у породици и у друштву, као појединци и као чланови заједнице.

Стратегија подршке раном развоју деце једна је од најделотворнијих и најефикаснијих јавних политика за општи развој друштва. Успех програма подршке деци на раном узрасту заснива се на правовременом деловању: деци се пружа подршка током најранијег узраста, што је период када се људски мозак развија брже него у било ком другом тренутку живота и када је мозак најпријемчивији за интервенције. Улагање у друштвену подршку деци на раном узрасту је вишеструко исплативо. Шест приоритета за унапређење друштвене подршке деци на раном узрасту у Србији су:

1. подршка родитељству,
2. доступно предшколско васпитање и образовање за свако дете,
3. безбедно детињство,
4. унапређење здравља деце,
5. интервенције у раном детињству,
6. политичка и институционална консолидација.

Ликовно васпитање за децу предшколског узраста у основи представља једну од области васпитно-образовног рада која доприноси дељем развоју и напредовању. На основу постојећег искуства може се рећи да неспорно буди искру иновативности у другим областима. Значај ликовне уметности је непроцењив како за развој друштвене заједнице у целини, тако и на сагледавање дечјих ставова и разматрања појединих ситуација које ће се манифестовати на ликовном раду, као резултату дечјег стваралаштва. (Имајући увек у виду да за децу предшколског узраста већи значај има процес уметничког изражавања него резултат, тј. сам ликовни рад). Емоционална структура представља веома важну особину унутрашњег стања дечје индивидуалности. Дете рефлектује своје расположење кроз ликовно изражавање. Породична атмосфера као и односи који владају у породици су значајни у испољавању дечјих стваралачких могућности, веома је важно да родитељи развијају креативност код деце и да буде вољу за ликовним изражавањем. Усаглашеним подржавањем детета за ликовним изражавањем од стране родитеља у породичној средини и васпитача у вртићу стварају се услови за боље разумевање дететове личности. А када разумемо личност детета, онда је планирање васпитно-образовног рада прилагођено детету, а не дете васпитно-образовном раду.

ПРИКАЗ РЕАЛИЗОВАНИХ АКТИВНОСТИ

2. 1. Општи циљ реализованих активности

Општи циљ реализованих активности је био унапређивање квалитета постојећих облика сарадње и грађење концепта савременог модела партнерског односа породице, предшколске установе и локалне заједнице кроз креирање васпитно-образовних ситуација у којима се одвија процес учења како деце тако и одраслих и промовише значај предшколског васпитања и образовања.

2. 2. Методологија развијања активности

Реализација активности је планирана у Годишњем плану рада *Установе* за 2016/17. Васпитно особље је упознато са циљем, етапама и динамиком реализације активности.

У реализацију активности је укључен велики број учесника: деца, ужа и шира породица, васпитачи, представници институција из локалне заједнице. Активности су реализоване у старијим и припремним васпитним групама тринаест вртића ПУ *Ната Вељковић* (1800 породица).

Реализацији активности претходи студиозна припрема. Дата је писана стручна препорука од стране стручног сарадника/ сарадника за

планирање организацију и реализацију дечјег ликовних радова на тему *Васкрс у нашој кући*

2. 2. 1. Методологија планирања активности *Васкрс у нашој кући*

Планирање на нивоу васпитне групе деца – васпитач – породица

- Разговор васпитача и деце о породичном празнику, укључивање родитеља,
- Израда радова,
- Формирање комисије на нивоу вртића васпитачи – деца,
- Одабир радова за изложбу *Васкрс у нашој кући* на нивоу вртића,
- Одабир радова за слање на конкурс *Васкрс у нашој кући* на нивоу Установе,
- Постављање изложбе *Васкрс у нашој кући* у холу вртића.

Планирање на нивоу Установе

- Организовање састанка чланова Комисије (представника ПУ *Ната Велковић*, *Ротари клуба* Крушевац, Народног музеја),
- Избор радова,
- Укључивање представника деце у избор радова за награђивање,
- Обавештавање учесника о резултатима избора ликовних радова,
- Договор са представником *Ротари клуба* о наградама,
- Израда позивнице и плаката за изложбу,
- Израда обавештења за медије о предстојећем догађању,
- Постављање ликовних радова у Крушевачком позоришту,
- Отварање изложбе,
- Сарадња са медијима.

Ликовни салон *Васкрс у нашој кући* је друштвени догађај у Крушевцу уочи најрадоснијег празника Васкрса.

10. ЛИКОВНИ САЛОН
ВАСКРС У НАШОЈ КУЋИ
Постављање изложбе у Крушевачком позоришту
10. ЈУБИЛЕЈНИ ЛИКОВНИ САЛОН
РЕТРОСПЕКТИВА



10. ЛИКОВНИ САЛОН
ВАСКРС У НАШОЈ КУЋИ
ХРИСТОС ВОСКРЕСЕ, РАДОСТ ДОНЕСЕ



Цела моја породица је на тој слави
(<https://www.youtube.com/watch?v=7r-cv3472>)
Марија Милошевић, Вртић Кокиби



заједница која учи-родитељи кажу...



Закључак

Ликовно васпитање за децу предшколског узраста у основи представља једну од области васпитно-образовног рада која доприноси дечјем развоју и напредовању. Када се одговорност за дечје учење и развој дели између породице, предшколске установе и заједнице деца имају више и боље могућности за смислено учење, јер увиђају повезаност између онога што уче и раде у предшколској установи и вештина које су потребне у стварном свету и животу.

Дванаестогодишње ангажовање и заједничко деловање кроз организацију ликовног салона предшколске установе, породице и локалне заједнице на развијању и унапређивању сарадње и њеној одрживости остварује је у реалном контексту васпитно-образовне праксе у којој првенствено уче и истражују деца, али и сви други учесници, а све у циљу заједничког остваривања опште добробити за све.

Литература

- Kamenov, E. (1997). *Metodika: metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina -1 deo*. Novi Sad: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Beograd: Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Republike Srbije.
- Kamenov, E. (2002). *Predškolska pedagogija: knjiga prva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine
- Manojlović, A. i Mladenović, U. (2001). *Psihologija predškolskog deteta*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). Službeni glasnik RS, broj 72/09.*

Slobodanka Miladinović
Daliborka Žiković

CHILDREN'S ART SALON
„EASTER IN OUR HOUSE“

Summary: Encouraging the growth, development and advancement of children, through the development of artistic creativity as a contribution to preschool upbringing and education, is at the core of the example we present. The paper presents a twelve-year experience in the planning, implementation and evaluation of the Children's art salon "Easter in our house". The overall goal of the realized activities is to improve the quality of the existing forms of cooperation and to build the concept of a modern model of the partner relationship of the family, preschool institution and local community through creation of educational situations in which the learning process of both children and adults takes place. These activities were based on the child's learning through their own game-based activity and research, experimentation and discovery, with the support of parents and educators, as well as local communities, in a safe, creative and socially stimulating environment. Particular attention has been given to the inclusion of every child through a differentiated approach to children's needs and possibilities.

Keywords: child, family, kindergarten, local community, learning community.

Evgeniya Topolska

„St Cyril and St Methodius“ University of Veliko Trnovo
Vratsa Branch, Bulgaria

UDK 159.946.3-053.4:81`233

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S VERBAL CREATIVITY

Abstract: The following report argues that the topic of development of children's verbal creativity is relevant in the context of European education policy. The concept of children's verbal creativity is analyzed from two approaches: psycholinguistic and lingvo-didactic.

Keywords: children's verbal creativity, psycholinguistic approach, lingvo-didactic approach.

Introduction

The development of the creative potential of the personality is a priority in the education policy of the European countries. In 2015, the Council of the European Union takes important decisions concerning early childhood education to stimulate creativity and competencies. The Council Conclusions [3] of 27.05.2015 considered that education systems should play a key role in developing creative and innovative capabilities from an early age not only as a key factor in stimulating future economic competitiveness and employability, but also to promote personal fulfillment and development, social inclusion and active citizenship. The paper [3] states that teachers should stimulate the curiosity, imagination and willingness of children to experiment by helping them to develop not only basic skills and specific knowledge but also the competencies necessary for creativity and innovation such as critical thinking, problem solving skills and initiative.

The need for innovation in education is dictated by the individuality of child development. S. Angelova [Angelova, S., 2017: 170] points out that individuality is an expression of evolution in the universal structure of child psychology and functional unity of cognitive and emotional-volitional processes.

In pre-school age, verbal creativity is an essential part of the activities that develop the creative potential of the child. It is formed in the course of communication and active discovery of the world by the child. The study of children's literary writing in the scientific literature is oriented to two main categories of language and speech, and is mainly subordinated to two approaches - psycholinguistic and lingvo - didactic. Verbal creativity refers to both the transformation of the linguistic system and the creation of a new product in speech activity. "We call verbal the kind of creativity, which leads to the creation of a new valuable speech product, ie. new text, oral or written in any form - prose, poetry,

monologue, dialogue, etc. Unlike speech, there are processes in language creativity that lead to a transformation in the language system, both in the individual personality and in the national language. [Ushakova, T.H., 2011: 289]

In psycholinguistic research, the essence and cognitive mechanisms of verbal creativity are clarified, and in pre-school linguistics, studies are geared towards learning to develop verbal creativity in children and creativity in speech.

The purpose of this report is to present an analysis of both approaches in a study of child verbal creativity - psycholinguistic and lingvo - didactic.

Children's verbal creativity - psycholinguistic approach

There are different approaches to defining creativity. Some authors explore the qualities of the personality, others - the process of creating a new product, and others seek to identify the characteristics that define a product as creative. [Veleva, A. 2012: 16] In the specialized literature the most common criteria for defining the creative product are: the significance (subjective or social), novelty (transformation, new construction, new connections between ideas, aesthetic qualities) and meaningfulness.

The psycholinguistic approach combines, on the one hand, the ideas of the structure of the speech activity and the mechanism of speech activity, and, on the other hand, the language transformations. The psychological aspect of the approach relates to the congenial processes and the mechanism of creative speech activity. The linguistic aspect of the approach refers to transformations of language forms.

According to T.N. Ushakova [Ushakova, T.H., 2011: 289] creativity in the language refers to:

- Children's wordwriting - spontaneous creation of language forms at a certain stage of the child's speech development,
- Literary writing, poetry,
- modification of the elements of the working language under the influence of life phenomena,
- artificial creation of new languages.

Children's wordwriting is expressed in the creation of neologisms / new words that do not exist in the language / due to insufficient knowledge of the grammar of the language. This process most often occurs between two years of age and five years in children. Gradually the process disappears when children master the basic grammatical rules of the language. The mechanism of this process is defined as the fragmentation of the received linguistic material into separate word forms and subsequent synthesis, which leads to the emergence of neologisms. Neologisms are most often created by analogy, and are variations, transformations of word forms that are observed in adult speech.

Creativity in speech is an activity in which, under the influence of works of art literature or impressions from the outside world, children create oral texts - stories, fairy tales, poems, riddles. This creative activity is carried out with the participation of cognitive processes and speech skills. In the process of speech, O. A. Krivonogova points out two components: "main - a core (general and specific block) and an upgraded (operational) - operations and skills in artistic-speech

activity." [Krivonogova, OA. , 2015] The main component of speech creativity is a set of cognitive processes that includes a psychological block and a psycholinguistic block. *The psychological block* includes the following cognitive psychic processes: perception, creative imagination, thinking. These processes are involved in all kinds of artistic and creative activity. *The psycholinguistic block* includes the child's speech activity and the level of language absorption. The performance component in speech creativity depends on the type of higher nervous activity and the functioning of the right and left hemispheres. The psychophysiological functions of the right and left hemisphere differ. It is known that in the artistic type the activity of the right hemisphere of the brain prevails. Therefore, the performance component in speech creativity depends on the individual profile of laterality.

With the term *pre-school speech creativity*, A. Absalyamova defines the child's speech activity as perceiving a literary image (object), with internal and external interpretation (reflexion) of its properties, with the creation of a new verbal image , storyline). [Absalyamova, A .; 2016: 47] In the structure of the term speech, A. Absalyamova points to the following components:

- cognitive,
- reflexive (analytical),
- productive (converting).

The author associates these components with a change in the roles the child adopts: the child is initially a *listener* and perceives a literary image, accumulates impressions, motivates itself for creativity. Then the child chooses the role of a *narrator* as he reiterates a literary work, as much as possible to the content of the author's text. Finally, the child assimilates the role of a creator and composes his own story. Absalyamova associates the above-mentioned three roles with the above-mentioned components of the speech work.

Speech activity is varied. In this sense, the products of speech creativity are studied in many ways: creation of original images, non-standard communicative behavior, atypical combination of language units, rethinking of meanings, etc. Going beyond certain norms: mental, communicative, genre, style, thematic, etc., is not isolated, but is consistent with the quality of speech creation. On the basis of these characteristics of the IE creative work I.N.Shtekotihina [Shtekotihina, IN, 237] addresses the following aspects:

- cognitive,
- communicative,
- linguistic.

Children's verbal creativity - lingvo-didactic approach

The lingvo-didactic approach to studying child literary work is related to the pedagogical conditions for text creation by children in the process of language learning. Researchers point out that at the end of pre-school childhood a conscious artistic and aesthetic perception of literary works is formed in children, which is manifested in the understanding of content and ideas, the ability to understand the language means of expression develops. Regardless of the achievements in speech

development, compiling text is difficult for preschool children. Difficulties are expressed in poverty and lack of originality of the work, often copying of familiar stories, violation of the logic of the text. At this age no ideas of genre, composition and linguistic peculiarities of literary works have been formed yet, and this makes it difficult for these artistic ideas to be transferred to the children's own speech.

In the theory and practice of pre-school linguistics, various means of stimulating children's verbal creativity are known. In summary, we can present them in two groups:

- verbal,
- illustrative.

Verbal means of stimulating children's verbal creativity are the games proposed by Gianni Rodari [Rodari, G., 1986]. In the book "Grammar of Fantasy," Gianni Rodari offers games for stimulating children's verbal creativity that are not arranged in a system. Regardless of their undoubted effect, they need ranging in order to achieve sustainable positive results in children's verbal creativity education.

Illustrative means of stimulating children's verbal creativity are the maps of Vladimir Prop. In Bulgaria T. Toncheva [Toncheva, T., 2016: 201] proposes an adapted version of VI. Prom for pre-school age, which is consistent with the specifics of Bulgarian folk tales. Cards reflect generalized actions, concepts that allow children to abstract from a particular character, act and stimulate the imagination.

TRIZ (the theory of solving inventive problems), created by the writer Henry Altsweller, offers a systemic nature of the children's verbal creativity education. TRIZ is designed to develop creativity. In the process of training on verbal creativity, TRIF includes the following consecutive actions:

1. Development of necessary knowledge.
2. Development of skills at a reproductive level: showing the activity as a whole and by elements; skill development in simplified conditions; organization of the child's own practice.
3. Transition to the search (productive) phase: organizing problem situations - solving specific tasks (imitation modeling); analysis of own activity (reflection).

Conclusion

Children's verbal creativity is an extremely valuable product in the creative development of children. The study of the cognitive processes that implement it, as well as the pedagogical means by which it is perfected, are necessary for the realization of the modern orientations in the European education policy.

Literature

- Абсалямова, А. Актуалните проблеми на развитието на речевото творчество на децата дошколногo возраста // Дошколно воспитание, М., 9/2016
- Велева, А. Педагогика на творчеството, Издателство: Русенски университет "Ангел Кънчев", Русе, 2012
- Заклучения на Съвета относно ролята на образованието в ранна детска възраст и на началното образование за стимулиране на творчеството, иновациите и компетентностите в областта на цифровите технологии (2015/С 172/05)// Официален вестник на Европейския съюз
- Кривоногова, О.А. СОЧИНЕНИЕ СКАЗОК КАК ФОРМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ РАБОТЫ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ПО РАЗВИТИЮ СПОСОБНОСТИ К РЕЧЕВОМУ ТВОРЧЕСТВУ // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.;
- URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20713> (дата обращения: 19.01.2018)
- Проп, В. Морфология на приказката, Изд. З.Стоянов, 2001
- Родари, Дж. Граматика на фантазията, Наука и изкуство, София, 1986
- Тончева, Т. Технологичен вариант за обучение на 4-7 годишни деца в съчиняване на приказки с помощта на картите на Проп – В: Водим бъдещето за ръка – заедно с нашите деца, Пазарджик, 2016
- Ушакова, Т.Н. Рождение слова /Проблемы психологии речи и психолингвистики/, Издательство «Институт психологии РАН», Москва, 2011
- Щекотихина, И.Н. К вопросу о критериях творчества <https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-o-kriteriyah-tvorchestva> (посетено на 30.01.2018 г.)
- Angelova, S. *21st CENTURY BULGARIAN CHILDREN AND THEIR NECESSITY OF INNOVATIVE EDUCATION* Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции "World science – Problem and Innovation", Г. Ю. Гуляев (ред.) Москва: МЦНС "Наука и Просвещение", 3, 169-173, 2017.

Евгенија Тополска

РАЗВОЈ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕЦЕ

Резиме: Овде тврдиме да је тема развоја вербалне креативности деце релевантна у контексту европске образовне политике. Концепт дечје вербалне креативности се анализира из два приступа: психолингвистичког и лингво-дидактичког.

Кључне речи: дечја вербална креативност, психолингвистички приступ, лингво-дидактички приступ.

**"ВРАПЧЕВ ДАР" И „ОЛДАНИНИ ВРТОВИ“ ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ
(Поринуће у бајковите светове Гроздане Олујић)**

Резиме: Рад је осмишљен на основу анализе бајки „Врапчев дар“ и „Олданини вртови“ Гроздане Олујић за ученике 4. разреда. Циљ рада је да се кроз методу открића сагледају бајковите светови ове две бајке. Бајкописац Гроздана Олујић приказује свет детињства, пријатељства и љубави. Учи нас да наша доброта може бити награђена љубављу и пријатељством.

Кључне речи: народна бајка, ауторска бајка, детињство, љубав.

Будући да је бајка темељна епска књижевна врста, одабрали смо је како бисмо показали важност тумачења и анализирања бајки. То је књижевни текст који носи универзалне поруке, дидактичност и немогућност затварања у временске и националне оквире и даје обележја свевремености. Прилагођавајући се савременом начину живота, бајка утиче на психички и емоционални развој детета. Ниједан програм ИТ не може дете научити животу, као што бајка својим нестварним световима и јасним чврстим границама између добра и зла.¹

Бајке Гроздане Олујић су повезане са светом детињства, а њени јунаци су усамљени и као такви су блиски деци. Стана Смиљковић сматра да доба детињства открива ненарушене лепоте само појединцима. Те лепоте бране човека и бране дете у одраслом човеку од зла и помора. Извори детињства не пресахљују, јер у њима се огледају звездолике и месечеве сенке, у њиховим светлосним водама човек добро загладан види себе у пролазности, оживљава сећања о потопљеним и заграђеним детињствима.

Наши бајкописци често урањају у свет детињства. У бајци „Врапчев дар“ врабац дарује болесној девојчици биљку расковник са жељом да јој се испуне снови о лепоти и ширини света.² Љубав према мајци, снажнија од жеље да остане у магијском свету, задивљује виле те девојчица добија залог магијског света, чудесни цвет који ће је увек повезивати са натприродним³ у бајци „Олданини вртови“. Рад на овом тексту наметнуо је повезаност бајке са стварним светом.

Гроздана Олујић сматра да је „бајка своје царство од заплетених, задубљених сећања „колективне душе света“, стварајући јединствену метафору о човековој чежњи да, макар у причи, скочи изнад самог себе, савлада самог себе, савлада простор и време, отпоре и судбину.“⁴ Овај мото је Олујић применила на својим бајкама.

Ауторска бајка је истоимени жанр везала за дете. Усмена бајка, која је пред собом за циљ имала елементарна питања људскога постојања, није за повлашћеног слушаоца имала искључиво дете. За децје поимање света везало је, између осталог, богатство и наивност маште, децје фаворизовање усмене речи, животни оптимизам, јасан стил (Петровић, 2001: 17-18).⁴

Према најједноставнијој схеми Пропове структуралне анализе, почетна ситуација у усменој бајци означена је функцијом наношења штете (Милошевић-Ђорђевић, 2000: 30).⁵ То је уједно и почетна ситуација у овим двама бајкама. Али, док је такво стање у усменој бајци „резултат греха, прекорачења забране, или делатности противника (Пешикан-Љуштановић, 2010: 3), овде то није случај. Нарушена је равнотежа, нанета штета, чак двоструко, и болешћу и одсуством једног родитеља, а да наизглед немамо ни спољашњег ни унутрашњег непријатеља. Не наводе се виновници болести, не тумаче се и не објашњавају, као што потпуна и „чиста народна бајка „ништа не објашњава и не тумачи [...], и само приказује (Лити, 1994: 92). Зачуђава јунаков однос према ситуацији која га је задесила. Болест се као терет, штета не препознаје. Као да је схваћена и прихваћена као део свакодневице. Јунаково суочавање са њом је једноставно и лако и подсећа на начин на који се одвија суочавање у усменој бајци и уопште начин на који се врши сваки вид деловања у њој (Лити, 1994: 71). Пошто се јунак мири са болешћу, јасно је да је његово деловање пасивно, односно да је преображено у неделовање нетипично за јунака усмене бајке. Са друге стране, нарушени породични односи услед раздвојености родитеља и његове растављености од оца, оно су што мори и мучи јунака.⁶ Јунаци као да носе белег, необичност и одвојеност од стварног света. Девојчица из бајке „Олданини вртови“ има лице са ожилком из пожара, а јунакиња бајке „Врапчев дар“ је непокретна. "Болешћу прикована за кревет, девојчица је живела у самом корену високе, превисоке, у срце неба заривене бетонске куле. Око ње је брујао град, али кроз прозор своје подрумске собе могла је да види само стопала пролазника у непрестаном покрету. „Куда ли иду? Шта траже?“ - питала се, али одговора није било."⁷

Нажалост, најчешће је функција наношења штете у њеним бајкама и везана за сферу унутрашњег у јунаку, а разлог томе лежи у схватању модерног човека (и детета), као разједињене јединке у деструисаном свету. Таквим приступом поменутој функцији ауторка се удаљава од истог у усменој бајци. И док је „јунак бајке активан и предузимљив (Лити, 1994: 87),⁸ јунак ове две бајке „једнако је пасиван и према једној и према другој врсти штете; и према физичком и према емоционалном недостатку. Управо на опозицијама: кретање/ мировање, деловање/ размишљање, Лити је указао

на разлику између усмене бајке и предања које је у структуралном и значењском погледу више одговарало захтевима модерне, парцијалне свест.⁹ Јунаци бајки имају жељу за кретањем, чезну за другим, другачијим светом.

„Око ње је брујао град, али кроз прозор своје подрумске собе могла је да види само стопала пролазника у непрестаном покрету. „Куда ли иду? Шта траже?“ — питала се.“ Изнад свега узбуђивала су је разиграна дечја стопала, нарочито она најмања. Посматрајући их, чинило јој се да трчи заједно с њима. Брзо, брже, још брже! На ливаду, уз планину, низ долину, и још даље: велик је и шарен свет!“ али одговора није било.”¹⁰

„Да је ветар, појурила би улицама, замрсила гране дрвећа, поскидала људима шешире. Да је облак, спустила би се на врх Сребрне горе, окупала у мору, потрчала за звездама и птицама. Девојчица уздахну. Из свог бетонског дворишта, ограђеног високим зградама као каменим литицама, једва је могла да види комадић неба. Шта да се о облацима каже? Личили су на лептире и брзо нестајали.“¹¹

Ветар је симбол несталности, немира, узбурканих осећања и животне стихије. Символика ветра има одлике унутрашњих осећања јунакиње бајке „Врапчев дар“.

Док јунакиња бајке „Олданини вртови“ креће се из материјалног у духовни свет, у причи се појављује "бела светлост" која симболиком се везује за човеков духовни свет. Бела светлост у причи добија значење исцељења, чистоте и љубави.

Обе јунакиње имају помагаче као водиче у тајанствене, непознате светове. Дариваоци налазе јунака и то не случајно већ циљано, те наизглед не траже никакав ангажман у замену за дарове и помоћ коју ће понудити. Наизглед, јер не траже никакво физичко деловање, али траже да поверује „да смо у свету чуда и сами чуда.“ У Олданиној соби појављује се бели миш. Бели миш симболизује срећу. Врабац у бајци „Врапчев дар“ кога негује болесна девојчица и као награду за оздрављење дарује чаробну биљку - расковник. Љ. Пешикан-Љуштановић указује на нарочиту присутност рефлекса етиолошког усменог предања и предања о чудесном излечењу у бајкама Г. Олујић (Пешикан-Љуштановић, 2011: 10).¹²

Расковник је, по веровању, нека магијска трава којом се може отворити сваки заклоп. Ову траву желе да имају они који траже у земљи новаца, јер су они, нарочито када их има много, тако затворени се без расковника не могу отворити и извадити. У Земуну се приповеда да је ондашњи трговац, желећи да нађе такву траву, неку бабу метнуо у букагије, па је пустио ноћу да иде по ливади: када би се букагије саме од себе отвориле, онде мора бити расковник (по Вуку). По другом предању, благо митског цара Радована је у некаквој згради која на вратима има заклопљене браве и катанце, па се до блага може доћи само помоћу расковника, али се он не може наћи. У народу се зна за име *расковника* и за његову улогу, али нико не зна да га покаже.

Казује се да само јеж (по некима корњача) познаје биљку расковник. Треба наћи мале јежеве и заклопити у сандук. Онда ће јеж наћи расковник, њиме отворити сандук и пустити мале јежеве. Али, од јежа тешко се може наћи, по веровању, нека магијска трава којом се може отворити сваки заклоп. Ову траву желе да имају они који траже у земљи новаца, јер су они, нарочито када их има много, тако затворени се без расковника не могу отворити и извадити. Али, од јежа је тешко уграбити траву, јер он, пошто отвори сандук, прогута траву."¹³

Давање привилегованих улога оноземалском и овоземалском „отвореном и спремном за оноземалско, у складу је са ауторкиним виђењем бајковитог света; „немогуће је одвојити немогуће од могућег, „свет у бајци је једнина у којој равномерно егзистирају и камичак, и звезда, и мрав, и човек... (Олујић, 1981: 32).¹⁴ Прихватањем врапца сломљеног крила, јунакиња се упустила у чудесну игру и сан о срећи.

Поновним оживљавањем детињства кроз игру, кроз машту, смех и деловање које игра захтева, отклоњена је једна врста штете са којом је прича почела. Јунак је наново здрав, ведар, живахан, вољан.¹⁵ Обе јунакиње постају ослобођене од својих недостатака - усамљености, непокретности, одсуства правих пријатеља, чежње за љубављу.

Деци издвојеној, изолованој, сведеној на затворени и скучени простор „стаклених кула, ограничене маште и спутаног кретања, понекад окруженој неоправданом родитељском бригом и пажњом (*Месечев цвет* – Олујић, 1979: 21-29) или препуштеној самој себи услед родитељске заузетости послом (*Дечак и принцеза*, *Врапчев дар* – Олујић, 1996: 33-34 и 87, *Мачка која је лизнула небо*), окупирани инсистирањем које долази из „чаробне кутије (МЦ: 21) на стално „информисање јавности — о најразличитијим врстама модерних болести, као да ништа друго није преостало него да уживају у укутаности и мекоти, „симулакруму утробне заштићености— (Пешикан-Љуштановић, 2010: 2) дома, односно кревета, или да се везани за кревет потруде да стварност празног дома и осећање усамљености замене живописнијом и пријатељскијом стварношћу сновиђења. Искуство са мачком која зна све тајне света и доказ који је о свезнању „поднела – јунаково чудесно излечење учинили су да јунак поверује у оно што већ дубоко у себи носи као истину, да поверује у чудо. У бајци „Олданини вртови“ јунакиња се нашла у вилинском свету без бола и патње. Тај пут главне јунакиње пут у свој унутрашњи свет и пут ка себи самој. Јунакиња бајке чезне за својим пријатељем, врпцем. Као награду за добро дело излечења бива награђена – расковником.

Усамљену девојчицу бела мишица је одвела у свет маште, свет снова. Снови су важни су за наш живот, јер нам казују шта ми скривамо на јави.¹⁶

"Еј, шта си ти? Мишица или вила?" Какву улогу има Мишица у бајци? Како она помаже девојчици? Усамљена девојчица је очарана и узбуђена, јер има први пут пријатеља који је разуме. Мишица у бајци је "помагач". Слична је зецу из „Алисе у земљи чуда“ која води Алису у други свет. Пријатељ као у

„Малом Принцу“. У каквом се свету нашла девојчица? По чему се необични њени вртови?

Девојчица се нашла у свету снова, свету маште, у необичном врту. Од света стварности све је изгледало другачије, и биљке, и животиње. Вртови виле Олдане су изграђени као идеални свет у којем обитава несвакидашња вегетација (доминантна плава боја представља уобичајени знак магијског у бајкама списатељице), као и вилинска бића која непрестано мењају облике. Вилински свет је благотворан за девојчицу, он јој пружа помоћ и оплемењује живот (њен ожилјак нестаје), али он има и своје устројство, другачије од људског света („У вилинском свету свако себе највише воли! Зато смо тако веселе“.

Висећи вртови из Вавилона (такође, означавани и као „Семирамидини висећи вртови“) једно су од седам светских чуда. Коју стилску фигуру је писац користио? Које боје су присутне у врту? Шта оне симболизују? Писац је користио алегорију, овде као у басни, имамо дијалог између девојчице и Мишице. Црвена боја симбол је љубави, топлине и снаге. Златна боја симболизује срећу, разумевање и моћ. Љубичаста боја симболизује машту, префињеност и богатство. Плава боја симбол је пространства, слободе и мира.

Ко недостаје девојчици у чаробном свету? Девојчици недостаје мајка. Она се брине за мајку и њену тугу, ако ње не би било. Шта је за девојчицу најснажније? Која љубав све побеђује? За девојчицу је најснажнија љубав према мајци. Иако у врту влада богатство, има и себичности „виле воле само себе“, нема разумевања као што она разуме тежак рад своје мајке. Нема топлине и љубави које јој мајка пружа. У бајци „Врапчев дар“ девојчица мора да покаже доброту, брижност, пријатељство. Зато за награду добија љубав и путовање у чаробну Земљу Плавих ветрова. Како се бајка завршава?

„Птице су испред ње летеле и јављале јој куда треба да иде, а цветови се отварали да је поздраве. И девојчица је ишла: преко брда и долина, преко ледењака и пустиња, постајући свакога дана све већа и све лепша, све док из Земље Плавих ветрова не стиже глас о врапцу који се претворио у младића и пошао да тражи лепотицу која му је, некада давно, превила сломљено крило.“

Какву симболику има сломљено крило? Уништити, упростати некога. У овој бајци има значење уништене љубави или пријатељства. Шта доводи до метаморфозе главне јунакиње? Шта знамо о овој биљци? До метаморфозе главне јунакиње доводи биљка расковник. Врабац постаје младић. Као у бајци „Принцеза и жабац“, где принцеза пољуби жапца и он се претвори у принца. У овој бајци до промене доводи путовање, љубав и чежња.

И мада се држи неодређености у просторном и временском погледу и тиме приближава усменој бајци, од исте се удаљава, јер не осликава далеку прошлост, већ „симболички наглашену стварност (Пешикан-Љуштановић, 2010: 7). Ипак, успева да се дистанцира од малих читаоца високим патосом и приближи лирском, симболичком и поетском (Пешикан-Љуштановић, 2011:

14). На овој равни могуће је успоставити нову везу са усменом бајком схваћеном као „чисто уметничко дело“ (Лити, 1994: 97).

Какве препреке мора да пређе девојчица?

1. Проналажење врапца,
2. Неговање врапца,
3. Одлазак врапца и чежња,
4. Даривање расковника,
5. Метаморфоза и срећа.

Јунакиња бајке „Олданини вртови“ има следеће препреке:

1. Слика оваквог детињства није нимало лепа; она приказује усамљену децу, заточену у бетонским солитерима која своје дуге сате, док су им родитељи на послу, проводе маштајући.

2. Одлазак у свет натприродног

3. Добијању помоћи/ чудесног дара који омогућава богатији, испуњенији живот и повратку у магични простор.

4. Повратак у стварност (јунаци Г. Олујић заслужују помоћ и остварују своје жеље онда када покажу племенитост и љубав према ближњима. Истичући своју књижевну педагогију, Г. Олујић понекад симболички језик бајке замењује „дословним“, те примећујемо својеврсне поуке: у кључним тренуцима или на завршетку бајке јунак (симболички: читалац) добија савет или упозорење које формира његов карактер/ животни став. И у овој причи можемо пронаћи неколико експлицитних поучних сентенци: „Срећа која се не дели није срећа“, „Понекад се жеље и остваре“ и сл., које су, истини за вољу, могле остати нешто мање огољене.

Извори и литература

Олујић, Гроздана: *Олданини вртови*, Букленд, Београд, 2018.

<file:///D:/Documents/detinjstvo%20u%20bajkama.pdf>

<file:///C:/Users/User/Downloads/Inovacije-03-10.pdf>

<file:///D:/Documents/mačka%20grozdana.pdf>

<https://www.scribd.com/doc/204003750/Srpski-Mitoloski-Recnik-Grupa-Autora>

Татјана М. Крповић

FAIRYTALES BY GROZDANA OLUJIC

Summary: The creation of this work is based on the analysis of “The Sparrow’s Gift” and “Oldana’s Gardens” by Grozdana Olujic for the students of the 4th grade primary school. The aim of this work is to look into the magical worlds of these two fairytales through discovery. The fairytale writer, Grozdana Olujic, shows the world of childhood, friendship and love. She teaches us that our goodness may be rewarded by love and friendship.

Key words: fairytale, folk fairytale, author’s fairytale, childhood, love

Мира Јовановић, Љиљана Станков

Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 378.6-057.875:37]:159.954

ПРИЛОГ ИСПИТИВАЊУ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНАТА – БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА

Резиме: Креативност и креативно мишљење студената су важне способности које треба да поседују будући васпитачи како би могли подстицати и развијати креативност деце у вртићу. Циљ истраживања је испитивање односа студената Високе школе струковних студија за васпитаче у Шапцу према креативности и неким показатељима сопственог креативног мишљења и деловања. Проблем истраживања усмерен је на испитивање традиционалног и савременог погледа на креативност, самоперцепцију себе као креативне особе, односно ефекте и показатеље креативности. Студенти позитивно процењују показатеље своје креативности, посебно истичу значај флексибилности мишљења и деловања, иницијативност, неконвенционалност и оригиналност. Код већег броја студената долази до усложњавања схватања креативности и сопствене улоге у развоју и подстицању креативности. Наведена искуства могу се искористити у обликовању подршке за студенте - будуће васпитаче, чији је циљ подстицање креативности у децем вртићу.

Кључне речи: студенти, креативност, одреднице и показатељи креативности.

Увод

О значају и важности креативности данас се много говори. Док се некада сматрало да само појединци имају „дар“ креативности, данас се сматра како сва деца поседују креативне потенцијале, које треба подстицати и развијати од најранијег узраста. Озбиљнија истраживања феномена креативности јавила су се тек у другој половини 20. века, за шта је посебно заслужан Гилфорд (1968).

Трефингер и сарадници (Treffinger at al. 2002) указују на карактеристике креативности у четири категорије: стварање идеја, продубљивање идеја, отвореност и храброст за истраживање идеја и слушање „унутрашњег гласа“. Бројна истраживања спроведена у другој половини двадесетог века показала су да деца боље и лакше уче помоћу различитих креативних техника.

Посматрано у васпитно-образовном контексту, када је реч о студентима, будућим васпитачима, већина аутора истиче неколико одредница и показатеља креативности: флексибилност мишљења и понашања; способност доброг подношења неодређених или нејасних ситуација; спремност

прихватања изазова и свесно преузимање ризика, експериментисања; неконвенционалност ставова, начина мишљења или личног стила; висок степен самодисциплине и преданости послу или преокупацији; унутрашњи осећај важности и заокупљености оним што је предмет преокупације и потреба да самога себе види/процењује као креативну, маштовиту и оригиналну особу. Посебан је нагласак у овом раду на утврђивању креативности самих студената. Креативне активности почињу од креативног васпитача који је средишњи чинилац у стварању креативних васпитно-образовних ситуација.

Колико су наведени показатељи креативности присутни код испитаних студената приказано је у интерпретацији резултата и самој дискусији.

Налази испитивања откривају да имплицитне теорије креативности обухватају различите аспекте личности и понашања, као што су креативне активности и склоности, способност интегрисања идеја на нове начине, естетски укус, вештине одлучивања, личне карактеристике, интринзичка мотивација, отвореност, аутономија, флексибилност, преференција комплексности, преузимање ризика и радозналост, толеранција неодређености, ставови и понашања која доводе у питање друштвене норме и претпоставке (Diakidou & Phtiaka, 2002; Runco & Johnson, 2002; Sternberg, према Бодрожа и сар. 2013: 111).

По мишљењу Максић и Павловић (2011), испитивање имплицитних теорија креативности, спроведено у нашој средини, указује да експерти за проучавање образовања, слично формалним и имплицитним теоријама, у опису креативности користе когнитивне и персоналне варијабле. Исте ауторке наглашавају да манифестације креативности од детињства до одраслог доба обухватају радозналост, машту, интересовања, учење/експериментацију, знање, лични израз, независност, иницијативу и давање креативних доприноса.

Експерти процењују да школа може у великој мери допринети развоју креативности, спецификујући потребне услове на нивоу учионице, образовног система и друштва. На нивоу учионице креативност се може подстицати кроз наставне и ваннаставне активности и кроз развој подстицајне школске климе. На нивоу образовног система подстицање креативности изискује промене у оквиру наставног програма, професионалног развоја наставника, развијање система за управљање креативношћу. На нивоу друштва потребно је веће вредновање креативности (Maksić i Pavlović, 2009, према Бодрожа и сар. 2013: 111).

Основна претпоставка за креативан рад у дечјем вртићу је оспособљеност васпитача за креативност. Васпитачи имају велику улогу у томе да ли ће деца развити или спутавати своје креативне потенцијале. Они треба да постану креатори васпитног процеса, те омогуће деци околину у којој ће се она осећати сигурном, слободном и социјално прихваћеном. Околина која позитивно утиче на подстицање креативности има следећа обележја: слободу,

аутономију, узоре и изворе, охрабрења, несклоност критикама, истицање вредности иновација и ненаглашавање грешака (Amabile & Gyskiewicz, 1989; Witt & Beorkrem, 1989). Важно је да васпитачи охрабрују и потпуно разумеју креативну активност, те својом креативношћу не би требало да спутавају креативност деце. Од васпитача се очекује да буду промишљени и сензибилни у својим коментарима. Нека досадашња истраживања упућују на доминантност фронталне наставе и слабо подстицање креативности, нарочито у високошколским установама (Буљубашић-Кузмановић и Кобаш, 2009; Крагуљ и Сомолањи, 2009), потребно је подићи свест о важности подстицања креативности и у том васпитно-образовном аспекту.

Подстицање креативности будућих васпитача не само да је могуће него и нужан предуслов за почетак промена према креативном децјем вртићу. Оно има два нивоа: један је процес образовања будућих васпитача, а други је систем перманентног стручног усавршавања. Образовање студената за професију васпитача има пре свега компензацијску улогу, чији је циљ постепено ослобађање потенцијалне креативности студената. Учествојући у креативној настави студенти и сами усвајају поједине стратегије и оспособљавају се за њихово коришћење у својој будућој пракси. Целокупна настава за будуће васпитаче мора бити на одређени начин егземпларна и представљати образац који они могу пренети у своју праксу у децјем вртићу.

Истраживање, резултати и дискусија

Истраживање посвећено испитивању креативности студената – будућих васпитача, из преспективе самих студената, одвијало се током летњег семестра 2017/18. године, у оквиру педагошке групе предмета на основним струковним студијама у Високој школи струковних студија за васпитаче у Шапцу. Подаци су добијени на основу анкетања студената треће године. Узорак истраживања чини 36 студената треће године.

У првом питању се од студената тражило да изврше процену о сопственој креативности. Највећи проценат њих (65%) сматра да су креативни, 21% је одговорило са „не знам“, а 14% да нису креативни.

У наредном питању је требало да се одреде за наведене карактеристике (највише три) које су наглашене у њиховом понашању и деловању, а резултати су приказани у табели 1.

Табела 1. Процене студената о показатељима креативности

Код мене је наглашено...	АС
Унутарашњи осећај занесености оним што је предмет преокупације	4,69
Неконвенционалност ставова, начина мишљења или личног стила	4,56
Висок степен самодисциплине и преданости послу или преокупација	4,54
Флексибилност мишљења и понашања	4,46
Спремност прихватања изазова и свесно	4,34

преузимање ризика	
...	...
Потреба да себе процењује као креативну, маштовиту и оригиналну особу	4,15
Способност доброг подношења неодређених или нејасних ситуација	4,12
Чврст осећај независности о других и слобода мишљења	3,83

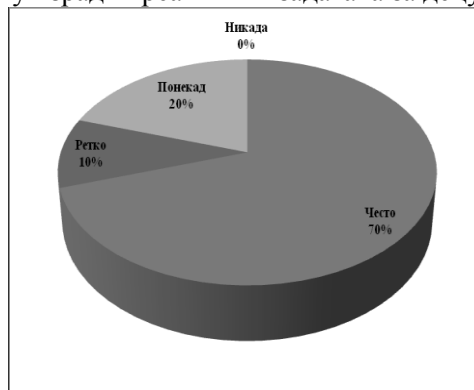
На основу наведених показатеља креативности (традиционалног и савременог поимања), од студената се тражило да их рангирају по важности и значају за професију васпитача. Резултат њиховог рангирања је следећи:

- Спонтаност и креативност,
- Флексибилност,
- Отвореност према новом,
- Подстицање интересовања за одређени садржај,
- Структуриране активности,
- Дивергентно мишљење,
- Слобода избора,
- Комбиновање различитих облика рада,
- Фронтални рад,
- Наглашен ауторитет,
- Традиционални приступ.

Када је у питању процена о значају креативног изражавања и деловања, већина студената (87%) сматра да је оно подједнако важно у свим узрастним групама, док је 13% студената мишљења да посебно важно у млађој васпитној групи.

Колико је важно присуство хумора у задацима за децу, показују резултати у Графикону 1. Највећи проценат студената (70%) је често инспирисан за употребу хумора у изради задатака за децу у току припреме активности.

Графикон 3. Инспирација студената за употребу хумора у изради креативних задатака за децу



Уз тврдњу „Креативност на предшколском узрасту се манифестује у креативној средини и уз подршку креативног васпитача“ требало је да студенти изразе степен слагања на понуђеној петостепеној скали. Резултати показују да је највећи проценат оних који се претежно слаже (67%), неодлучних је 17%, оних који се у потпуности слаже је 10% и оних који се углавном не слажу је 6%.

О томе како развоју креативности доприносе струковне студије, највећи проценат одговора је у категорији „много“ што може да буде охрабрујући податак, али у исто време указује да је потребно континуирано иновирање програма и метода рада којима ће се подржавати иницијатива студената.

Табела 2. Процене студената о доприносу струковних студија развоју креативности

Степен доприноса	f	%
нимало	0	0
мало	5	13,89
много	23	63,89
у потпуности	8	22,22
Укупно	36	100

Закључак

Креативност је једна од основних карактеристика човека по чему се он битно разликује од других живих бића. У савременом свету убрзаних промена и напретка науке и технологије управо ослањање васпитача на сопствену креативност има посебно значење за живот у свету који се мења. Образовање будућих васпитача треба између осталог да буде у функцији развоја и ослобадања креативних потенцијала студената. Уколико васпитачи нису развили своју креативност, неће бити у стању ту особину развијати ни код својих васпитаника у групи.

Процене студената показале су да се евалуира претежно савремен приступ креативности у испитаним ситуацијама.

Креативност студената – будућих васпитача сагледава се у контексту креативног окружења, квалитетних студијских планова и програма, савремене наставе, као потенцијал за развој и подстицање. Скоро две трећине студената има позитивну перцепцију своје креативности. Унапређивање иницијалног образовања васпитача, увођењем више наставних предмета, квалитетан менторски рад треба да има за циљ адекватнију припрему студената – будућих васпитача, за креативни рад са децом и реализацију даљих истраживања у пољу развоја креативности.

Литература

- Amabile, T. M., & Gryskiewicz, N. D. (1989). *The creativity environment scales: Working environment inventory*. *Creativity Research Journal*, 2, 231-253.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kobaš, K. (2009). Prilog ispitivanju nekih odrednica kreativnosti kod učitelja i studenata. U: Munk, K. (ur.) (2009). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje*. Zagreb: Profi.
- Guilford, J.P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. Robert R. Knapp.
- Kragulj, S. i Somolanji, I. (2009). Kreativnost u nastavi budućih učitelja i odgojitelja. U: Munk, K. (ur.) (2009). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje*. Zagreb: Profil.
- Maksić, S. i Pavlović, J. (2009). Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 281-293). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. & Pavlović, J. (2011). Educational Researchers' Personal Explicit Theories on Creativity and its Development: A Qualitative Study. *High Ability Studies*, Vol. 22, No. 2, 219-231.
- Treffinger, D.J. et al. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. Sarasota/Florida: Center for Creative Learning.
- Witt, L. A., & Beorkrem, M. N. (1989). Climate for creative productivity as a predictor of research usefulness and organizational effectiveness in an R&D organization. *Creativity Research Journal*, 2(1-2), 30-40.

Mira Jovanović
Ljiljana Stankov

**ANNEX TO THE RESEARCH OF THE
STUDENT'S CREATIVITY – FUTURE PRESCHOOL TEACHERS**

Summary: Creativity and creative thinking of students are important abilities that future pre-school teachers need to be able to encourage and develop the creativity of children in kindergartens. The aim of the research is to examine the attitude of students of the Pre-School Teacher Training College in Šabac towards creativity and some indicators of their own creative thinking and action. Research problems are aimed at examining traditional and contemporary views on creativity, self-perception of themselves as creative persons, that is, the effects and indicators of creativity. Students positively evaluate the indicators of their creativity, especially emphasize the importance of flexibility of thinking and acting, initiative, unconventionality and originality. In a large number of students, there is a complexity of the understanding of creativity and their own role in the development and encouragement of creativity. These experiences can be used to design support for students - future educators, the goal of which is to encourage creativity in kindergartens.

Keywords: students, creativity, determinants and indicators of creativity.

Мира Јовановић, Наташа Старчевић

Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 373.211.24:159.954-053.4

ВАСПИТАЧ И ПОДСТИЦАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ

Резиме: У раду се приказују резултати испитивања мишљења васпитача о могућностима подстицања креативности деце предшколског узраста у дечјем вртићу. Циљ овог истраживања био је да се испитају имплицитне теорије васпитача о могућностима подстицања креативности у дечјем вртићу. Упитник са отвореним и затвореним питањима о концепту, манифестацијама и подстицању креативности у дечјем вртићу упућен је васпитачима (N=30). Прикупљени подаци обрађени су квалитативно и квантитативно. Резултати указују на промене у мишљењу васпитача, иако је уопштавање налаза отежано због мањег броја испитаника који су учествовали у испитивању. Код већег броја васпитача долази до усложњавања схватања креативности и сопствене улоге у развоју и подстицању креативности.

Кључне речи: васпитач, креативност, дечји вртић, подстицање креативности.

Увод

По мишљењу Шефер (2012), креативни потенцијал постоји код све деце и може се развијати кроз свакодневицу у којој постоје услови да се деца исказују кроз различите облике експресија, мишљења, активности и приступа решавању проблемских ситуација .

„Креативност се, најшире гледано, изражава у човековој способности самостваривања у свету који га окружује, у конструктивном и продуктивном мишљењу и понашању којим мења овај свет, а тиме и себе.“ (Каменов, Спасојевић, 2008: 212).

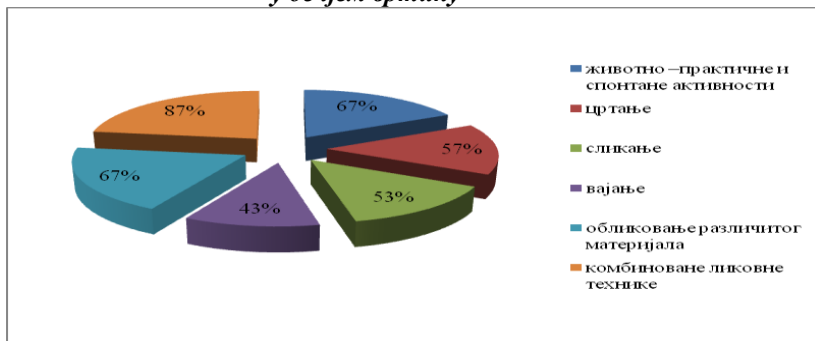
(Kemple & Nissenberg, 2000) наглашавају да предшколски узраст представља период када је бујност креативне имагинације детета на врхунцу, а неговање креативности представља кључни сегмент предшколског образовања.

Свет дететове маште и имагинативног мишљења, интуиције, радозналости и потребе за истраживањем чине развојне корене креативности. Развој креативности олакшава процес игре који је дизајниран тако да подстиче когнитивне и емоционалне компоненте стваралачког акта, као и дивергентно мишљење као начина мишљења које генерише мноштво идеја и асоцијација везаних за проблемску ситуацију (Guilford, 1968).

Копас-Вукашиновић (2005) истиче да се почетак научног истраживања креативности везује се за Гилфордову теорију која појмовима флуентности, оригиналности, флексибилности и дивергентног мишљења објашњава појам креативности.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

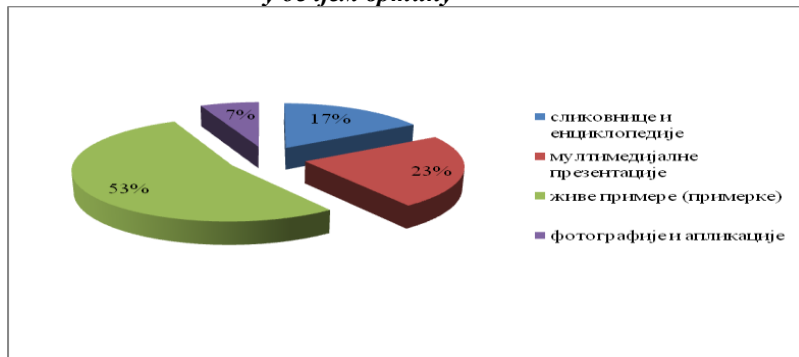
Активности васпитача за подстицање креативности у дејем вртићу



Графикон 1. Активности васпитача за подстицање креативности у дејем вртићу

Истраживањем се дошло до следећих резултата: 67% васпитача користи животно – практичне и спонтане активности, 57% користи цртање, 53% сликање, 43% вајање, 73% обликовање материјала, а чак 87% васпитача користи комбиноване ликовне технике за подстицање креативности деце васпитно-образовном раду.

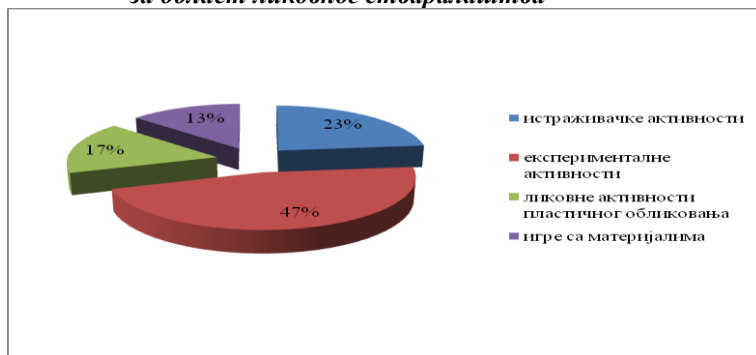
Дидактичка средства за подстицање креативности у дејем вртићу



Графикон 2. Дидактичка средства за подстицање креативности у дејем вртићу

Одговори које смо добили на питање у вези употребе дидактичких средстава за подстицање креативних активности показују следеће: 17% васпитача користи сликовнице и енциклопедије, 23% анкетираних васпитача мултимедијалне презентације, чак 53% живе примерке и 7% васпитача користи фотографије и апликације као дидактичка средства за подстицање креативности деце.

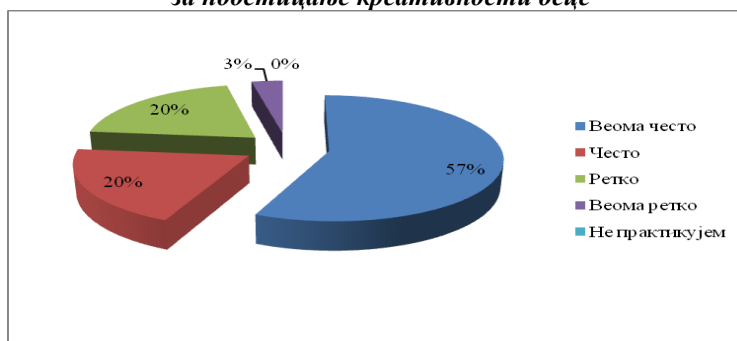
**Примарни типови активности у подстицању креативности
за област ликовног стваралаштва**



Графикон 3. Примарни типови активности у подстицању креативности за област ликовног стваралаштва

Добијени резултати истраживања у вези типова активности које васпитачи организују у области подстицања креативности деце: 23% васпитача користи истраживачке активности као примарне, 47% васпитача примарност даје експерименталним активностима, 17% ликовним активностима пластичног обликовања, а 13% сматра примарним игре са материјалима

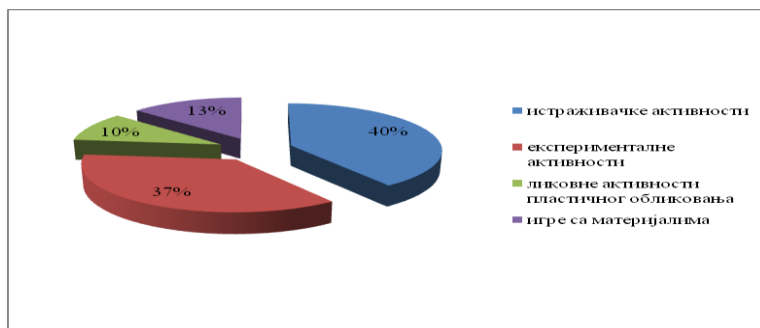
**Учесталост коришћења дидактичког материјала
за подстицање креативности деце**



Графикон 4. Учесталост коришћења дидактичког материјала за подстицање креативности деце

Добијени резултати истраживања у вези учесталости коришћења дидактичког материјала за подстицање креативности деце су показали да их 57% васпитача веома често користи, 20% васпитача често, 20% васпитача ретко, 3% веома ретко и ниједан васпитач се није изјаснио да не практикује дидактички материјал за подстицање креативних активности.

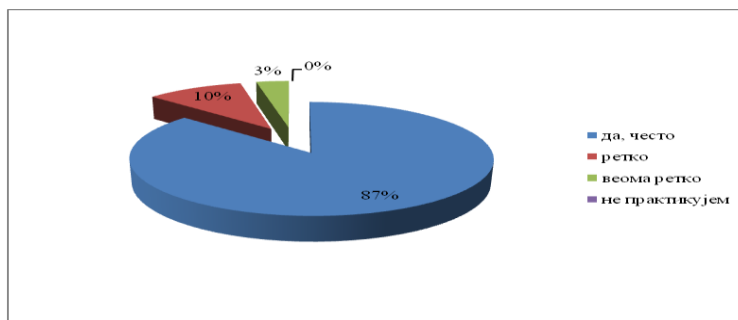
Најпримереније активности за мотивисање деце на креативност



Графикон 5. Најпримереније активности за мотивисање деце на креативност

Резултати који се односе на мотивацију деце за поједине креативне активности су показали следеће: 40% испитаних васпитача сматра да су истраживачке активности најпримереније за мотивисање деце при реализацији креативних активности, 37% сматра да су то експерименталне активности, 10% васпитача истиче значај ликовних активности пластичног обликовања, а 13% васпитача сматра да игре са материјалима мотивишу децу на креативно изражавање.

Унапређивање ВОР-а у сарадњи са родитељима за подстицање креативности деце



Графикон 6. Унапређивање ВОР-а у сарадњи са родитељима за подстицање креативности деце

Када се посматрају добијени резултати о примени унапређивања ВОР-а уочавамо следеће: 87% испитаних васпитача често са родитељима примењује унапређивање ВОР-а у смислу проналажења најбољих облика рада за подстицање креативног изражавања у деце, 10% васпитача ретко користи сарадњу са родитељима у подстицању деце на креативност, а 3% веома ретко користи овај облик сарадње.

Закључак

Васпитачи поклањају пажњу подстицању креативности деце предшколског узраста, нарочито у области организовања ликовних активности деце. Резултати указују на промене у мишљењу васпитача, иако је уопштавање налаза отежано због мањег броја испитаника који су учествовали у испитивању. Код већег броја васпитача долази до усложњавања схватања креативности, сопствене улоге и укључивања родитеља у развој и подстицање креативног изражавања деце. Највећи подстицај и ангажовање од стране васпитача за развој креативности деце, очекује се у току самог рада када он, знајући индивидуалне способности сваког детета, усмерава и своје подстицаје. Васпитач указујући на могуће путеве различитих решења даје подршку и подстицај у самосталном истраживању деце.

Литература

- J. P. Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications*. San Diego, Cal.: Robert R. Knapp, Publisher.
- Каменов, Е. & П. Спасојевић. (2008). *Предшколска педагогија*. Педагошки факултет у Бијељини, Бијељина.
- Kemple, K. & Nissenberg, S. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67–71.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2005). *Осујеђење креативности у ликовном изразу првака*. Зборник Института за педагошка истраживања, 2
- Šefer, J. (2012). Stvaralačko ponašanje. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: Novi pristup obrazovanju* (str. 95–125). Beograd.

Mira Jovanović
Nataša Starčević

EDUCATOR AND ENCOURAGEMENT OF CREATIVITY IN KINDERGARTEN

Summary: The paper presents the results of teachers' views about the possibilities of stimulating the creativity among preschool children in kindergarten. The aim of this study was to examine teachers' implicit theories about the possibility of encouraging creativity in kindergarten. The questionnaire with open and closed questions about the concept, events and fostering creativity in kindergarten was sent to teachers (N=30). The collected data were analyzed qualitatively and quantitatively. The results indicate a change in the teachers' opinion, although the generalization of findings is difficult because of the small sample. The number of educators that have experienced change in perception of their own role in creativity encouragement and have broadened their view of creativity itself was proven by this study to be high. Research findings and provided experiences can be used in the design to support for teachers, aimed at encouraging creativity in kindergarten.

Key words: educator, creativity, kindergarten, encouraging creativity.

ПРОЈЕКАТ „КАДА БОЈЕ ДАНЕ КРОЈЕ“

Резиме: Овај пројекат родио се из љубави аутора (васпитача) и деце према ликовној уметности. Он ће вам показати како и колико далеко се деца могу увести у овај машталачки, шаролики свет. Услед све израженије склоности да се ликовно изражавају, деца је омогућено да се упознају са новим цртачким и сликарским средствима и техникама. Пратећи дечје жеље и интересовања, њихову радозналост и потребу да уче још на ову тему, обишли смо Уметничку школу у Нишу, затим и Народни музеј и галерију. Упознали смо живот и рад познатих сликара попут Ван Гога, Леонарда да Винчија, Микеланђела, Салвадора Далија и других, а деца је нарочито било занимљиво да сликају по узору на Пабла Пикаса. Осим што смо радо одлазили у посете различитим институцијама везаним за уметност, имали смо част да угостимо академског сликара и са њим радимо експерименталну технику из области сликарства. Деца су имала прилике да упознају визир, сликарску шпахтлу, платно за сликање, штафелај итд. Научили смо да радимо портрете, пејзаже али и да своја уметничка дела урамимо. Као врхунац овог пројекта настала је групна слика цвећа (акрил на платну) коју су деца насликала у атељеу који смо креирали у нашој соби у вртићу. Затим смо, сви заједно, однели слику у радњу за урамљивање и одабрали одговарајућ рам за њу. Сада та слика украшава нашу собу и свакодневно нас подсећа на заједништво, стваралаштво и љубав.

Кључне речи: деца, радозналост, заједништво, уметност, слика.

Увод

Ликовни израз детета је начин комуникације са собом, другима и светом који га окружује. У стваралачком процесу ликовних активности најбоље се упознаје дете, његове развојне могућности и потребе, индивидуалне склоности, жеље, интересовања, страхови... Тако се отварају врата његовог унутрашњег света и откривају путеви и начини којима треба ићи даље у развоју и васпитању. Ликовне активности јесу уједно истраживачке и стваралачке, у којима дете експериментише различитим ликовним материјалима и ликовним елементима. Дете на овај начин стваралачки уобличава и прерађује своја искуства и сазнања, при чему је најбитнији сам процес, а не коначно ликовно постигнуће. Сама активност детета у прерађивању ликовног искуства има за циљ развој свих ликовних способности као битне претпоставке ликовног старалаштва, али и свеукупних, многобројних, крајње сложених развојних и педагошких циљева

предшколског васпитања. Како је почетак ликовних сазнања у најранијим ликовним искуствима, треба стварати услове за најразноврснија, пробрана и богата ликовна искуства. То је оно што смо ми учинили.

*Ви сте децо моја срећа
Што је сваким даном већа,
Своју машту храните,
волите и браните!*

(Анита Пешић)

ТОК ПРОЈЕКТА

Знање стечено током две године студија на графичком дизајну, представљало је снагу од које се кренуло – и уједно мотив да својим знањем и креативним радом инспиришем децу да сама постану ствараоци, те да заувек остану СВОЈИ - у чаробном свету маште. Оно што смо одредили као циљ јесте: преношење знања деци из области уметности и пружање подстицаја да слободно, и на креативне начине, свако изрази свој сензибилитет, као и подржавање радозналости и потребе детета да сазнаје и открива своје могућности и границе, ради стицања поверења у себе. Задачи које смо потом одредили су следећи:

- развијати код деце позитивну слику о себи,
- развијати естетски сензибилитет и визуелну перцепцију,
- ослободити децу маштовитост, подстицати осећања,
- доприносити свестраном развоју деце,
- развијати самосталну личност и њену индивидуалност.

На самом почетку питали смо децу „Шта је то уметност?“ Уводећи их полако у свет уметности, жеља нам је била да деци покренемо машту, да подстакнемо заједништво и истакнемо индивидуалност сваког детета. На путу до жељеног, први кораци били су:

- Формирати кутак (атеље) под слоганом „*Имамо атеље – стиже весеље!*“
 - Упознати децу са различитим техникама и средствима цртања (оловка, креда, угљен, хемијска оловка, фломастер, туш), али и сликања (акварел, колаж, мозаик, акрил, темпера, пастел, витраж).
 - Организовати посете и дружења током којих ће деца деца бити оплемењена новим искуствима и сазнањима везаним за ликовну уметност.
- Посетили смо:

- Уметничку школу у Нишу,
- Галерију „Арт 55“,
- Народни музеј у Нишу,
- Радњу за урамљивање слика „Украш“,
- И академски сликар Миљан Стојановић био је код нас у гостима.

Деца су се већ на почетку сусрела са бројним – за њих новим, средствима рада и активностима. Упознали су основне и изведене боје, испробали различита цртачка средства и експерименталне сликарске технике. Поступак визуирања (и његова примена) био им је крајње занимљив, те су „тражило“ користили и касније у играма.

Оно што их је испунило задовољством и поносом, јесте израда портрета и потом урамљивање истих. Деца су била активни ствараоци у читавом овом процесу. Током виртуелног путовања кроз различите континенте и државе, настало је мноштво дечијих уметничких радова, израђивали су заставе, симболе, грбове...

Поред осталог, деца су израђивала валерску градацију боја, нијансирајући притом омиљене боје. Упознавали смо се са симболима као што су: срце, детелина, крст, јин и јанг, „rease” и др. које смо такође правили по групама. Затим смо кренули са причањем прича о животу славних, светски познатих сликара, и наставили са сликањем по узору на њихове радове и технике. Деци је најинтересантнији био Пабло Пикасо и његови радови, мада су истински уживали у лежећем сликању под столом угледајући се на Микеланђела који је, како каже легенда, Сикстинску капелу осликавао на овај начин.

Када је дошло време да учимо да гледамо на сат, он нам је био додатна инспирација за писање и цртање, па смо тако израдили мноштво разнобојних ручних и зидних сатова. Коначно, дошли смо на сјајну идеју, да сви заједно одрадимо групну слику акрилним бојама на памучном платну што смо и учинили. После смо сви заједно отишли у радњу за урамљивање слика и тамо одабрали савршен рам за њу. Ова слика представља својеврсно уметничко дело којим се сви дичимо, те свакодневно уживамо у погледу на њега.

Закључак

Током годину дана рада на пројекту, деца су се упознала са бројним сликарским и цртачким техникама, као и средствима рада. Нарочито су уживали у реализованим посетама, те и даље организујемо културолошке обиласке на нивоу града Ниша. Остварени су сви замишљени циљеви и задаци, на радост деце, родитеља и наравно - васпитача.

Највећа вредност овог пројекта лежи у јачању групне кохезије, али и развијању индивидуалности сваког детета унутар групе. На овај начин подстакли смо код деце више слободе и самопоуздања у ликовном изражавању, више толеранције према различитим начинима креативног изражавања и ојачали природну потребу детета да своје мисли и емоције преточи у својеврсно уметничко дело.

Путем разноврсних ликовних радова, деца су развијала визуелну перцепцију и фину моторику, што је на предшколском узрасту од великог значаја за децу. У пројекту су учествовала сва деца. Заједно смо створили нешто што ће свима остати дивна успомена и инспирација за будуће стваралаштво.

Литература

Брајан Багнал (2011). *Фалкенов приручник цртање и сликање*. Београд: Мали принц.
Жан-Пјер Ламеран (2010). *Скицирање, цртање и сликање*. Београд: Креативни центар.
Борђо Вазари (2000). *Животи славних сликара, вајара и архитеката*. Београд: Либрето.

Anita Pešić

PROJECT "WHEN COLORS TAILOR DAYS"

Summary: This project has been born out of children's and author's (teacher's) love for fine arts. It will show you how far you can lead children into this imaginative, colorful world. Because of the children's inclination to express themselves through art very often, I helped them to meet new drawing and painting tools and techniques. As I followed their wishes and interests, curiosity and need to learn more about this subject, we visited Art school in our town, and then also National museum and gallery. We've been learning about life and art of famous painters such as: Van Gogh, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Salvador Dali and others, but for kids it was the most interesting to paint like Picaso did. We were having many visits to institutions linked to art, but also we were having an academic painter as a guest in our kindergarten, and then kids were doing experimental art technique with him. Children had chance to meet vizor, panting knife, painting canvas, easel etc. They've learned to make portrets, landscapes but also how to frame their artworks. As the top of this project there was the painting (acrylic on canvas), which kids were painting in atelier we made in our room in kindergarten. Then, we took this painting and together went to the store with frames, there we chose the pefrect one for our peace of art. Still, this lovely panting decorates our room and it reminds us every day of togetherness, creativity and love.

Key words: children, curiosity, togetherness, art, panting.

ЗНАЧАЈ И УЛОГА НОВИХ ПРОГРАМА У СТРУКТУРИ ПРЕДШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Општи циљеви предшколског васпитања и образовања детерминисани су општеприхваћеним вредностима сваког друштва, али и личним вредносним нормама сваког од народа понаособ заснованог на специфичностима његове националне, културне, историјске традиције и реалних људских и инфраструктурних потенцијала. Кука-Милетић програм за рад са предшколском децом управо акцентује вредносне норме нашег друштва, као и његове слабости и програмски настоји да их превазиђе изграђујући у личности детета прогресивне социјалне вредности.

Кључне речи: трендови предшколског образовања, радни циклуси, организовање, циљеви, задаци и стандарди програма Кука-Милетић.

Увод

У складу са променама у друштвеној средини, породица је све мање у могућности преузети на себе бригу око заштите, васпитања и образовања деце најранијег узраста. Актуелно стање у предшколским установама показује да је ова област маргинализована и у потпуној супротности са „Конвенцијом о правима детета“, чији је потписник и Р. Србија. Општи циљеви предшколског васпитања и образовања детерминисани су општеприхваћеним вредностима сваког друштва, али и личним вредносним нормама сваког од народа понаособ заснованог на специфичностима његове националне, културне, историјске традиције и реалних људских и инфраструктурних потенцијала. Прихваћено је гледиште да свако дете има право на развој усаглашен с његовим индивидуалним могућностима и способностима. Правилним приступом као изразом потребе друштва у коме се васпитава и образује, детету се морају обезбедити услови за целовит и неометан развој свих интелектуалних и телесних способности и отклонити и искључити оне негативне социо-економске, културне, здравствене и друге утицаје које су реалност свеколиког окружења.

Промене у предшколском васпитању и образовању потребно је посматрати у контексту остваривања следећих функција: обезбедити услове за оптималан развој сваког детета с обзиром на његове индивидуалне потенцијале, бити помоћ и допуна породичног васпитања и образовања у

складу са свим развојним тенденцијама и достигнућима унутар педагошко-психолошких наука, у личности детета изграђивати одређене друштвене вредности (карактер, став), тј. потребу да дете што пре изгради своје лично виђење света и да се благовремено осамостали у закључивању, представљати друштвену инвестицију за будућност. Ове функције захтевају да предшколско васпитање и образовање имају посебан положај унутар образовно-васпитног система, који ће му омогућити да утиче на континуитет васпитања и образовања у целини. Због свега овога постоји потреба за доношењем нових програмских оријентација унутар предшколског образовног система.

Учење посредством дечије игре исказане у форми такмичења

У животу постоје многа учења; учимо да ходамо, говоримо, пишемо, читамо, једемо, усвајамо моралне норме, развијамо интересовања, склоности, износимо своје амбиције и наде, односно изграђујемо свој карактер и дефинишемо свој став артикулисан на нама разумљивој начин. Прва програмски дефинисана учења, којима надограђујемо и унапређујемо примарно породично васпитање и образовање усвајамо у предшколским установама посредством васпитача. Предшколска учења своју артикулацију најчешће изражавају у методички обликованим играма које симулирају будућа стања животних активности. Та симулација је поједностављена имитација понашања неке стварне ситуације или неког процеса, која се изводи најчешће с циљем учења, тестирања или овладавања. Оваква учења посредством симулираних игара омогућавају да се процес учења одвија по принципу „учења кроз игру“, којим се искуство изграђује у безбрижном окружењу.

У синтагми „симулацијска игра“ речју „игра“ жели се нагласити њена неризичност, занимљивост, динамичност, те могућност понављања истих или сличних сценарија (према: Basnet и Scott, 2004). Такође, жели се нагласити и да учење постаје забавно, те да се до знања посредством симулације долази процесом „учења кроз игру“. Распон симулацијских игара је разнолик, али је битно да се све оне методичко-дидактички могу обликовати и применити на свим мисаоним и физичким играма активностима. Деца чим проходају започињу да се играју и кроз игру да уче. У почетку без много смисла, игра ускоро почиње да добија сврсисходност, а такмичарски дух се формира већ у првим годинама живота. Већ тада се могу проценити склоности детета ка одређеном типу активности. У предшколском добу велики број деце, с обзиром на своја почетна још неизграђена интересовања, испољава наклоност ка некој врсти игре. За разлику од обичних, такмичарска игра подразумева одређена правила и увек постојан циљ (брже, боље, прецизније...) који треба испунити. Стога, „игра као анимацијска форма учења сама по себи је необавезна (недовољно стимулативна), а тек у свом такмичарском обликовању добија форму иницијатора свих оних вредности које кроз играма симулацију код деце желимо да изградимо. Сматрамо да је дете с

обзиром на психофизичке потенцијале спремно да обичну игру замени такмичарском већ у узраста од 4 године“.

У основи сваке такмичарске активности или се налази или се иницирају: воља, смиреност, моћ запажања и брзина размишљања. Ове особине се стварају и изграђују дуж читавог образовно-васпитног процеса, а ми их својим предлогом новог предшколског програма само образовно спуштамо на узрасни ниво предшколаца. Такмичарски постављена игра подразумева јачање менталних способности детета. У оваквој форми учења прилика је да се дете ослободи вишка „негативне енергије“. Познато је да скоро свако дете носи притајену агресивност која се најбоље празни кроз такмичарско остварење постављеног циља. И победа и пораз су праћени јаким емотивним изливима, само што је на такмичарском нивоу предшколаца победник свако ко је остварио постављен циљ такмичења, док се бољи, бржи, спретнији... посебно апострофирају они су узор ка којима у тој такмичарској активности тежимо. Без активног мисаоног процеса пре, за време и после завршене такмичарске игре, не можемо очекивати напредак и висок ниво успешности у било којим играма које следе. Иницирање ових мисаоних процеса детерминише улогу васпитача у овом предшколском програму. Наиме, васпитач као координатор такмичења, игру користи као средство у остваривању постављених циљева. Ти циљеви су друштвене вредности које желимо изградити у личности детета, а на предшколском узрасту су дефинисане у иницирању воље, смирености, способности запажања, брзини размишљања... Заправо, у јачању карактера и дефинисању социоприхватљивих ставова предшколца, тј. потребе да дете изгради своје лично виђење света и да се благовремено осамостали у закључивању.

Место и улога васпитача у такмичарској игри

Васпитач је тај који организује, иницира, подстиче и прави такмичарску атмосферу заједно са оном децом која чекају да се такмиче. Само такмичење, као форма учења и овладавања одређеним вештинама, етапно се реализује проласком такмичара кроз све етапе (факторе) учења. Овде ћемо конкретизовати сваку од етапа на примеру такмичарски конципиране игре. **Мотивација и циљ** је присутна као потреба да се нешто научи и сазна, али сама по себи није довољна. Да би довела до жељених резултата, мора постојати циљ према коме се дете оријентише. Према томе, може се рећи да се одређено понашање не формира само од себе, већ је изазвано, пре свега, потребом а затим оријентацијом ка неком циљу. Управо у такмичарски конципираним играма циљ је дефинисан у карактеру самих активности (брже, спретније, прецизније, тачније итд.). Дете предшколског узраста није свесно сазнајно оријентисано, како би му циљ сазнања иницирао и развијао мотивацију, оно још увек, претежно механички сазнаје, али свесно усваја. Васпитачи постављају одређене циљеве дефинисане правилима такмичења. С обзиром на то да ће циљеви бити реализовани и успешни само ако постану и циљеви самих предшколаца, васпитач у овој етапи има обавезу да развије такмичарски дух код деце, подстичући исто и градацијом награда

на крају такмичења (нпр. победник, нарочито се истиче, истиче се, напредује итд.). **Спремност** или готовост значи стање да је предшколац способан да разуме и прихвати оно што се од њега очекује. То значи да програмски садржаји такмичарских игара морају бити тако одмерени да дете одређеног узраста буде у стању да разуме, усвоји и артикулише оно што се у такмичарској игри тражи. Без процењивања такмичарских захтева у односу на спремност детета одређеног узраста, циљеви и задаци у образовном процесу биће промашени и неће доћи до жељене реализације. **Препрека** као саставни део сваког процеса учења (усвајања) стоји између мотивисаног појединца и његовог циља. Уколико не би било препрека, не би се изазвала тензија која је неопходна за ангажовање свих дететових могућности. У том случају не би било жеље, нити напора да се препрека савлада и циљ по стигне.

Управо у такмичарски конципираним играма препрека је јасно видљива и дефинисана у карактеру самих активности (брже, спретније, прецизније, тачније или од такмичара или групе такмичара /тима са друге стране). **Одговорима** дете покушава да превазиђе, савлада препреке, и у том смислу предузима различите покушаје и облике понашања. Зависно од процена и тумачења ситуације, дете може претпоставити да до решења може доћи директним путем, а ако то није могуће, оно одлучује да иде околу, посредно или да тражи неки други циљ. У овој фази веома је битна улога васпитача који бодри, подстиче, иницира, стимулише дете да се одговором савлада препрека. Васпитач мора бити спреман и спуштати постављене нивое достигнутоги задатог циља унутар одређеног такмичења, како би дете осетило оствареност задатог. Свако дете мора да има утисак да је до циља дошло, небитно да ли спорије, непрецизније, као такмичарски поражен итд.

Појачавање у тражењу решења и превазилажењу препрека, одговор који је успешан у постизању циља, тежи да буде поновљен у следећим сличним приликама и ситуацијама. Васпитач је ту да усмери, процени, сугерише, нпр. тако, али брже, добро је, али прецизније, идемо може боље итд. Успешан подухват до циља представља појачање за следећу прилику и следеће решавање сличне ситуације.

Исто тако, неуспешан одговор дете примењује све дотле док не пронађе одговарајући, односно док одговор не постигне појачање и успешност. У овој етапи улога васпитача је координаторска са инструкторским приступом у тражењу адекватног одговора и превазилажења препреке која је испред задатог циља. **Генерализација** је веома значајан корак у процесу учења и представља обједињавање успешног одговора са претходним учењем како би дати одговор постао део нове целине. У овој фази се може говорити и о трансферу или преношењу претходних успешних одговора и искустава на нове ситуације и о примени неких облика одговора који су раније били успешни. Постизањем адекватног одговора и правог решења може се претпоставити да је и пут до њега био исправан.

Дешава се, међутим, да резултат буде тачан, што ипак не гарантује да је и процес до њега био исправан. Оно на чему треба да инсистира васпитач односи се и на процес и на сам резултат. Дете треба оспособити да тражи и налази властите путеве до одговора, а не да научи сâм одговор.

Литература

- Van der Gaag (2002). *From Child Development to Human Development*, U: Young, M. (Ed): *From Early Child Development to Human Development*, Investing in our child future, Washinton, D.C.
- Kuka, M., Jovanović K., Talevski J. (2013). *New Conceptions of Educational Systems in the Function of Projecting School of the Future*, JO journals of USA - China education review A & B, № 8 - EL Monte / USA, (703 - 708).
- Кука, М., Јовановић К., Талевски Ј (2013). *Проектирование новых структур системы образования*, журнал „Известия Южного Федерального Университета - Педагогические науки“, № 5, Ростов-на-Дону /Россия, (11 - 15).
- Kuka, M., Talevski J., Jovanović K. (2013). *Transformation due to New Concepts within the System of Education and Learning*, Advanced research in scientific areas - ARSA, 2 - 6. 12, Zilina / Slovakia, (256 - 259).
- Кука М., Милетић М. (2010). *Кука-Милетић програм за рад са предшколском децом*, Ауторско издање, Београд. - www.kuka-grosmeister.com
- Кука М., Милетић М. (2011). *Кука-Милетић програм за рад са предшколском децом, артикулација дечије игре у форми такмичења*, 4. СТРУЧНО-НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ И СПОРТСКИ ХОРИЗОНТИ, Суботица, 13 - 14.5. 2011., 45 - 52 стр.
- Кука М., Милетић, М. *Стандарди Кука-Милетић програма за предшколски узраст*. 6. МЕЂУНАРОДНИ СИМПОЗИЈУМ ТЕХНОЛОГИЈА ИНФОРМАТИКА И ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ДРУШТВО УЧЕЊА И ЗНАЊА, Чачак, 3 - 5. 6. 2011., 124 – 130 стр.
- Кука М., Ђокић, И., Милетић, М. (2011). *Кука-Милетић програм у функцији унапређења предшколског образовања*. 2. КОНФЕРЕНЦИЈЕ ИНКЛУЗИЈА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ И ОСНОВНОЈ ШКОЛИ, Сремска Митровица, 24. 6. 2011., 24 - 29 стр.
- Кука М., Ђокић И., Петровски Д., Стојановски М., *Значај Кука-Милетић програма у структури предшколског образовања*, Међународни скуп “теорија и пракса раног одгоја“, Зеница, 21. 4. 2012 (књига сажетака, стр. 130).
- Кука, М., Живковић, В. (2009). *Упознајте и проверите развојне и интелектуалне способности свога детета*, Ауторско издање, Београд.
- Кука, М., Живковић, В. (2009). *Редефинисаност структуре образовног система Републике Србије*, Ауторско издање, Београд.

Miroslav Kuka
Sanja Petrović

**THE IMPORTANCE OF THE ROLE OF NEW PROGRAMS
IN THE STRUCTURE OF PRESCHOOL EDUCATION**

Summary: General goals of pre-school upbringing and education are determined by generally accepted values of every society, and by personal value of norms of every nation individually that are based on specific characteristics of its national, cultural, historical tradition and real human and infrastructural resources. Kuka - Miletic program for working with pre-school children is the program that exactly emphasizes value norms of our society and its weaknesses, systematically longing to surpass and to improve them, building in personality of child progressive social values.

Key words: trends of pre-school education, active cycle and organizing, goals, tasks and standards of Kuka - Miletic program.

СЛИКОВНИЦЕ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: Сликровнице имају велику примену у раду са децом на свим узрастима, пре свега зато што за изношење садржаја користе слику и текст. Док одрасла особа деци чита причу, она им омогућава да се сусретну са разним језичким функцијама, новим речима и изразима, као и различитим представљањем стварности. На тај начин подстиче се њихов когнитивни, емотивни и друштвени развој. У настави страног језика на раном узрасту, сликовнице пружају контекст за учење речи и израза као и за аутентичну употребу језика. Овај рад се бави улогом коју сликовнице могу да имају у настави страног језика на предшколском узрасту и износи практичне идеје за њихово коришћење.

Кључне речи: сликовнице, читање наглас, настава страног језика.

Увод

Сликровнице представљају наставно средство са пуно потенцијала и примењују се у настави из више разлога. У њима налазимо јединство слике и текста што омогућује деци да лакше разумеју причу. Поред визуелне компоненте која приближава причу, сама дужина текстова одговара пажњи коју деца могу да задрже на једном задатку. Додатна предност сликовница је што се кроз приче деца сусрећу са разним темама, које могу бити и врло озбиљне.

Сликровнице обједињују два знаковна система: писани и ликовни језик. Хамершак и Зима истичу да сликовница “као умјетнички облик подразумијева међузависност слика и ријечи” (Hameršak i Zima 2015:164). Комбиновањем слике и текста, прича добија ново значење. Мофит (Moffitt, 2003:17) сматра да улога слика није само да илуструју текст. Оне проширују текст, дају му нову димензију а понекад му мењају и значење. Вофенбаргер и Сајп (Wolfenbarger, Sipe 2007) наводе да су сликовнице посебно интересантне у настави зато што слике и текст ретко причју исту причу. Моелер и Мејер (Moeller, Meyer, 1995: 34) истичу да се кроз сликовнице деца сусрећу са познатим окружењима и да им слике омогућава да повежу нове информације из текста са својим искуством. Сликровнице код деце могу изазвати различите реакције. Сајп и Мек Гвајер (Sipe, McGuire, 2006:6) наводе следеће врсте реакција: дете може причу довести у везу са својим

животом, уочити везу са причама које већ зна, може предвидети развој приче, ликова, изказати естетско задовољство и уживање.

Велика предност сликовница је што су текстови кратки. Захваљујући традиционалном формату од 32 странице, сликовнице се могу прочитати у току једног часа. Деца лако разумеју њихове садржаје, јер су граматичке структуре и вокабулар релативно једноставни. Поред тога, заплет није компликован, обично је линеаран и прича је испричана хронолошким редом. Међутим, иако су приче кратке и испричане једноставним језиком, могу се бавити врло сложеном тематиком и омогућити деци да се путем слике и текста сусретну и различитим представљањем стварности.

Деци се пружа прилика да кроз сликовнице истражују друштвене, културолошке и моралне теме и да истовремено уживају у самом процесу док размишљају о вербалној и визуелној причи. Харпер (Harper, 2016) наводи да сликовнице повећавају код деце свест о њиховим осећањима и осећањима других људи, као и да доприносе развоју морала. Он истиче значај који сликовнице могу да имају приликом формирања афективних вештина код деце.

Сликовнице у настави страног језика

Постоји пуно разлога што сликовнице налазе примену у настави страних језика. У прилог употреби сликовница у настави страног језика могу се навести следеће њихове карактеристике: контекст који деци није стран, дужина приче која није превише захтевна за децу, вишеструки нивои интерпретације приче, као и илустрације које помажу деци да боље разумеју причу. Сликовнице омогућавају наставнику да користи низ активности које подстичу усвајање језика и развијање језичких вештина. Захваљујући сликама, деци није неопходно да знају језик како би разумела причу. Сlike и претходна дечија искуства омогућују им да се удубе у садржај и разумеју причу. Иако је прича на страном језику, деца разумеју суштину, јер им у томе помажу слике. Илустрације се односе на текст и представљају додатни извор информација. Имајући то у виду, Фелта (Fleta, 2017:25) сматра да време када наставник чита причу, може играти важну улогу у процесу усвајања страног језика на раном узрасту. Она даље истиче да без обзира на то што деца на предшколском узрасту не знају да читају, она користе слике како би разумела суштину док слушају причу на страном језику. Иако причу слушају на страном језику, ментални процес који прати слушање не мора да се одвија на страном језику.

У настави страног језика сликовнице могу да се користе за усвајање вокабулара, увежбавање граматичких структура и читање из задовољства. Сликовнице често садрже једноставне изразе који се понављају, једноставан заплет, реалистичне дијалоге који уз минималне измене, могу одмах да се употребе и живописне слике које проширују значење речи. Док гледају слике, деца која још увек не умеју да читају, наводе све што на слици виде или понављају речи и изразе пошто их наставник прочита на глас.

Често се дешава да исправљају једни друге, уколико неку реч погрешно изговоре. Поред тога, деца се могу навести да погађају шта ће се десити у причи, или уколико знају причу, од деце се може тражити да кажу шта ће се десити. Деца воле да препричавају делове приче и да том приликом користе речи које су чула и научила. Обично их на препричавање подстичу илустрације. Сливковнице могу да подстакну децу да сама нешто нацртају, или да употребе научене изразе у неким новим ситуацијама. Док слушају и понављају причу, деца усвајају и граматику. Тако, на пример, понављањем реченица, усвајају ред речи у реченици.

Наставници страног језика сликовнице углавном користе за усвајање вокабулара и избор књига врше на основу језика који садрже. Међутим, не треба занемарити улогу коју сликовнице могу имати у развијању афективних вештина код ученика. Оне код деце често изазивају емотивну реакцију. Харпер (Harper, 2016) наводи да је за наставу страног језика важно то што сликовнице деци дају нови знаковни систем, који она могу да користе за идентификовање и исказивање емоција.

Пример за то је сликовница “Ничија куца” (Анђелковић, 2001), која је намењена деци на предшколском и раном школском узрасту. Иако сликовница није писана са намером да се користи у настави страног језика, она ипак може да се употреби у ту сврху. То је прича је о девојцици и њеним настојањима да нађе власника за пса луталицу. На крају књиге ауторка је укратко изнела основу тему своје књиге. Она наводи следеће:

“Ово је књига о онима којима је потребна помоћ. Разумевање, солидарност и љубав јесу осећања која треба неговати од најмлађих дана. Тако постајемо бољи људи, а свет у коме живимо постаје лепши и хуманији.”

Ова једноставна прича изазива код деце потребу да прокоментаришу како се треба понашати у ситуацијама када неко има проблем, као и на које све начине она могу да помогну. Иако се некада наставницима може учинити да сликовнице садрже сложен језик, захваљујући сликама деца закључују о чему је прича. Уколико им се прича допада, деца ће одреаговати. У случају да им њихово знање страног језика не дозвољава да одреагују на том језику, деца ће то учинити на матерњем. Том приликом користиће сва знања која имају о свету како би повезала у целину све делове и дошла до информација које им недостају. Уколико садржај сликовница захтева да дечија реакција буде више од понављања речи, Моурао (Mouraо, 2016) истиче да оно што деца кажу наставник мора узети озбиљно и да им треба пружити простора да изнесу своје тумачење. Деца ће различито одреаговати на сликовнице и појавиће се потреба да прокоментаришу причу.

Активности

У зависности од реакције која се настоји изазвати код деце, постоји велики број активности које се могу користити приликом читања сликовница. Уколико наставник жели да провери да ли су деца усвојила одређене језичке структуре и изразе, тражиће од деце да понављају текст. После прочитаног израза, наставник застане, а деца понове одређене речи или читаве изразе.

Деца имају тенденцију да понављају оно што чују, понављањем делова текста из сликовница, деца боље памте речи и језичке структуре. Поред тога, деца везују значење за групу речи или за изразе.

Наставник може да провери да ли су деца разумела причу тако што ће навести ученике да покретима прикажу делове приче. Док наставник чита причу, деца покретима дочаравају радњу. Пре него што почне да чита причу, наставник може да подели деци улоге. Тако, на пример, ученици могу да се организују у групе и свакој групи да се додели један лик из приче. Сваки пут када наставник помене лик, једна гупа деце је задужена да покретима прикаже тај лик.

Пошто су деца већ више пута чула текст и знају његове делове, наставник чита причу и на одређеним местима застане, обично када је на реду дијалог. Деца тада допуњавају текст. Као и у претходном примеру, наставник може да се одлучи да читава група деце понавља текст, или да додели улоге групама. Уколико деца нису раније чула причу, од њих се може тражити да погоде шта ће се десити. Док наставник чита причу, на одређеним местима застаје и пита ученика шта мисле да следи. Деца се тако уче да предвиђају радњу и доносе закључке на основу информација које већ имају. Пошто деца више пута и на више различитих начина понове причу, наставник може у одређеним тренуцима тражити од деце да промене текст и направе нову причу.

Закључак

Док деца слушају како им одрасла особа чита причу, она доводе у везу слике и речи. Када се од деце тражи да испуне извесне радње док наставник чита причу, истовремено им се пружа могућност да стварају своје приче. Уколико им се више пута чита прича, деци се пружа прилика да размишљају и разговарају о значењу приче и да дубље разумеју оно што виде и чују. Без обзира на то што су разговори који уследе после слушања приче често на матерњем језику, они помажу да се код деце развију афективне вештине, те их зато никако не треба избегавати.

Имајући у виду бројне предности сликовница, штета је што оне нису и више заступљене, како у настави страних језика тако и у настави уопште.

Литература

- Andjelkovic, P. (2001). Nobody's Dog. Kreativni centar, Beograd.
- Felta, T. (2017). The Sounds of Picturebooks for English Learning. *CLELE*. Vol 5/1. pp. 21- .
- Hameršak, M. i Zima, D. (2015). Uvod u dječju književnost. Zagreb: Leykam international d.o.o.
- Harper, J. L. (2016). Preschool Through Primary Grades Using Picture Books to Promote Social-Emotional Literacy. *YC Young Children*. Vol, 71. No. 3. Pp. 80-86.
- Moeller, A. K. and Meyer, R. J. (1995). Children's Books in the Foreign Language Classroom: Acquiring Natural Language in Familiar Contexts. Broadening the Frontiers of Foreign Language Education: Selected Papers from the Central States Conference, eds. Gale K. Crouse, Phillip J. Campana, and Marcia Harmon Rosenbusch. Pp 33-45.
- Moffitt, G. (2003). Beyond "Struwwelpeter": Using German Picture Books for Cultural Exploration. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, Vol. 36, No 1, pp. 15-27.
- Mourao, S. (2016). Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response, *CLELEjournal*. Volume 4, Issue 1. (p 25-43)
- Sipe, L. & C. E. McGuire. (2006). Young Children's Resistance to Stories, *The Reading Teacher*, Vol. 60, No. 1 pp. 6-13
- Wolfenbarger, C. D. & Sipe, L. R. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Review of Research: Language Arts*, 84 (3), 273-280.

Olja Milošević

USING PICTUREBOOKS TO TEACH A FOREIGN LANGUAGE TO PRESCHOOL STUDENTS

Summary: Picture books are widely used in teaching children mostly because they use both images and text to communicate the content. Reading aloud enables children to encounter different language functions, new vocabulary, expressions and different ways of presenting the world. Children become actively involved in the process and they develop cognitively, emotionally and socially. In teaching foreign languages to preschool students, picture books provide the context for new words and for authentic language use. This paper deals with the role of picture books and provides practical ideas for their use in teaching foreign languages to preschool students.

Key words: picture books, reading aloud, foreign language teaching.

ПОВЕЗАНОСТ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА СА СТАНОВИШТА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ

Резиме: Искуства из праксе потврђују да Припремни предшколски програм јесте есенцијално питање у систему предшколског и раношколског васпитања и образовања. Реализација Припремног предшколског програма доприноси програмском и организационом повезивању предшколског и школског образовања и васпитања као претпоставке остваривања континуитета у васпитању и образовању деце. Циљ рада је утврђивање доприноса Припремног предшколског програма повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања те повезаност свих чинилаца који кроз реализацију Припремног предшколског програма утичу на остваривање повезаности вртића и школе, сарадње између ове две установе, усаглашености ставова васпитача међусобом као и учитеља о битним условима припремања деце за школу, великом доприносу стручних сарадника и реализација у пракси Припремног предшколског програма, као и усаглашености која постоји у програмском смислу и са гледишта законске регулативе. Коришћене су метода теоријске анализе, компаративна и дескриптивна метода. Нема великих одступања у ставовима васпитача и учитеља о усаглашености предшколског и основношколског васпитања и образовања која се остварује кроз Припремни предшколски програм. Васпитачи и учитељи сугеришу потребу као и могућности увођења флексибилнијих модела васпитно-образовног рада са децом у години пре и након поласка у школу, што би омогућило компатибилност предшколског и основношколског васпитања и образовања у нашој васпитно-образовној пракси. Сарадња вртића и школе као подстицај у правцу размишљања припреме заједничке компатабилности у раду намењеном васпитно-образовном раду у припремним предшколским групама вртића и школа.

Кључне речи: припремни предшколски програм, предшколска установа, основна школа, компатибилност.

Увод

Низ слабости који се годинама показују у нашем васпитно-образовном систему онда када долази до преласка из једног у други подсистем образовања и васпитања углавном проиостичу из затворености и крутости истог, а последице осећају деца као и запослени у овим установама. Сваки прелазни период је тежак, предшколско васпитање подразумева и

инсистира на поштовању индивидуалних карактеристика сваког детета понаособ, док је школски систем крући и дете нема могућност за исказивање својих посебних карактерних особина, а све то је због неусклађености програма првог и другог нивоа система васпитања и образовања.

Васпитни програм би требао бити утемељен тако да дете води ка одређеном циљу постепено ка школском, тј. образовном програму да би на крају био компатабилан и сачињавао општеобразован рад, који одговара емоционалним интересима детета али и да задовољава његове могућности и без последица развија дечију способности и личност. Свеобухватност шестогодишњака представља значајну системску промену у смислу да се деци даје већу могућност припреме за све што предстоји кад се прелази из једног подсистема у други (вртић – школа).

Деца старијих узрасних група полако се уводе у рад и оспособљавање за „писменост“ уз неговање игре као битног елемента одрастања тако да би и школа као образовна установа на почетку другог нивоа требала да задржи дух игре и један део наставе организовати кроз игру како би адаптација на школу била успашнија. Такође, неговање радозналости, самосталности, неодољиве жеље за покретом и игром, одлучност може детету помоћи да школу схвати довољно озбиљно и да се кроз игру постепено приближи озбиљнијем приступу школи са пажњом која је потребна и обавезама које им предстоје.

Предшколским васпитањем и образовањем постављају се темељи читаве будуће личности и од његовог квалитета великим делом зависе успешност и домет каснијег развоја и учења. Предшколско васпитање и образовање процес је раног учења и формирања личности детета од рођења до поласка у школу, који се одвија у свим окружењима у којима дете живи.

Оно је темељ целоживотног учења, усмерено према аспектима развоја детета: интелектуалном, социјално-емоционалном, физичком развоју и развоју креативности и стваралаштва, којим се дете подржава за квалитетно укључивање у конкретни социо-културни контекст, друштво засновано на знању, уз неговање сопствене духовне и културне баштине. (Спасојевић и сар., 2007: 9).

Систем предшколског васпитања и образовања у Србији

Квалитетно организовано предшколско васпитање и образовање може имати значајну улогу током каснијег школовања, посебно у делу превенције школског неуспеха и социјалне искључености деце. Премда се предшколским васпитањем и образовањем не могу избрисати разлике у социјалном миљеу деце, њиме се може подстаћи бољи развој и пружити подршка у делу социјалне ексклузије, подршка бољој припреми деце за школу и постизању веће школске успешности, што је од посебног значаја за децу маргинализованих група која су до сада у малом проценту била обухваћена предшколским васпитањем и образовањем. (Станисављевић-Петровић и Величковић, 2014).

Опште карактеристике предшколског система васпитања и образовања Систем предшколског васпитања и образовања представља први степен система васпитања и образовања у Србији, који обухвата децу узраста до 7 година. Као део јединственог система васпитања и образовања има за циљ да допринесе целовитом развоју деце предшколског узраста, стварањем адекватних услова и подстицаја за развој дечјих потенцијала. У њему се стварају услови за интегративан приступ развоју све деце кроз негу и заштиту, подстицање и усмеравање сазнајних активности и успостављање вредности кроз рано учење. Предшколско васпитање пружа својеврсну допуну породичном васпитању, посебно у делу обављања васпитне функције и јачања компетенција. (Станисављевић-Петровић, 2011 и Величковић, 2014).

У нашој земљи дуги низ година предшколско васпитање није било третирано као саставни део система образовања. Године 2006/2007. припремни предшколски програм уведен је као обавезан за сву децу у годину пред полазак у школу, томе су допринеле промене настале у друштву на економском, социјалном и политичком плану које су за последицу имале и захтевале законско уређивање делатности предшколства. Стратешко планирање активности у области раног развоја деце предшколског узраста доприноси у великој мери каснији успех деце током школовања. Важно је било такође унапредити и организовати обухват деце свих друштвених група, националних мањина, децу са посебним потребама, децу расељених лица, децу избеглица и децу из социјално угрожених породица. Тек када су службе између себе успоставиле сарадњу дошло је до обухвата од скоро 90% предшколске деце.

Из свега наведеног неопходно је поставити предшколско васпитање и образовање као стратешки интерес који треба бити приоритет држави. Предшколско васпитање и образовање може се остваривати и ван предшколске установе у издвојеном одељењу, школи или неком другом простору ако одређени простор испуњава услове за рад у складу са законском регулативом – Закон о основама и система васпитања и образовања (2013). Путујући вртић (наменски опремљен аутобус) један од видова организовања рада, на овај начин се створа услов за већи обухват деце из маргинализованих популација, децом са сметњама у развоју, деце из сеоских средина и сл.

Програм рада у предшколским условима изводи се на српском језику и језику националних мањина (осим на ромском) тамо где за то постоји потреба, рад који реализују стручно оспособљена лица кроз свакодневни васпитно-образовни рад има за циљ развој свестране личности код деце. Тако да опште мишљење предшколским установама о мултифункционалном делатношћу долази до изражаја, јер деца осим васпитно-образовне функције добијају и здравствену негу, задовољавање потребе за храном и одмором све то у адекватно опремљеном простору са кадровима који имају свој идентитет који се огледа у подржавању и неговању психофизичног и психосоцијалног развоја предшколске деце.

Приватне предшколске установе су у порасту, али у урбаним срединама док у сеоским и слабо развијеним подручјима наше државе предшколске установе у мањкавости. У предшколским установама делатност предшколског васпитања и образовања обављају медицинске сестре-васпитачи са децом узраста од 6 месеци до 3 године, васпитачи са децом узраста од 3 године до поласка у школу обављају васпитно-образовни рад и стручни сарадници који обављају послове којима се унапређује процес васпитања и образовања у установи и особље које је задужено за пратеће делатности.

Добра организација простора (плански грађени објекти), средстава, материјали, време, активности деце, структурисање у васпитне групе, постижу се резултати не само квалитетног живљења у предшколској установи и добру подлогу за полазак у школу него се стиче и богатство о друштвеној и природној околини, спремају се за самосталан живот. Предшколске установе у складу са законом могу формирати и групе мешовитог узраста на целодневном и полудневном трајању, ту су такође и посебни и специјализовани програми у складу са потребама и могућностима предшколске установе као и потребама локалне заједнице као и комерцијалне програме сходно захтевима родитеља и потребе локалне заједнице.

Модели васпитно-образовног рада у предшколском васпитању и образовању

Правилником о општим основама предшколског програма из 2006. издатог од стране Министарства просвете и спорта врши се реализација предшколског програма у нашој земљи, он представља службени документ.

Подељеност предшколског програма одвија се према моделима. Модел А који има форму отвореног систем васпитања и акционом развијању програма окренута према активностима и непосредном животном контексту детета који је усмерен према сваком детету и Модел Б, који представља делимичан вид структурисаног когнитивног развојног програма који је више усмерен према васпитачу и типови активности су избор васпитача којима исти задовољава потребе и интересовања деце у складу са њиховим могућностима.

Модел А и Б имају додирне тачке и заједничке одлике су им:

1. циљне оријентације,
2. функције предшколске установе,
3. начела рада,
4. законска регулатива,
5. оријентација на сарадњу са окружењем.

Васпитно-образовни циљеви у оба модела су:

1. развијање поверења у себе и друге,
2. стицање позитивне слике о себи,
3. подстицање самосталности, индивидуалне одговорности и аутентичности израза и деловања,

4. развој социјалних и моралних вредности у складу са хуманим и толерантним вредностима демократски уређеног друштва осетљивог на породичне, културолошке и верске различитости,

5. развој интелектуалних капацитета у складу са развојним потребама, могућностима и интересовањима,

6. подстицање креативног изражавања детета,

7. развој моторних способности и спретности,

8. култивисање дечјих емоција и неговање односа ненасилне комуникације и толеранције,

9. припрема деце за наступајуће транзиционе и комплексније периоде живота (припрема и адаптација за полазак у вртић, школу),

10. развијање свести о значају заштите и очувању природне и друштвене средине.

Модел А и Модел Б теже да у потпуности очувају подстичу и оплемењују спонтане стваралачке могућности детета, у потпуности обезбеђују услове за нормалан физички, интелектуални, социјални, емоционални и морални развој сваког предшколског детета.

Игра је основна активност Модела А и уско је повезана са учењем интегрисана је у темама или пројектима који су флексибилни обављају се индивидуално са децом или у мањим групама, али је веома битно да у реализацији предшколског програма по Моделу А ниједан садржај који је планиран није обавезан да се одради из истог садржаја није обавезно доћи до истог циља. Општи циљ овог модела може се свести у три фазе сфере развоја:

1. упознавање себе и овладавање собом,

2. израђивање сазнања о околини и како може да се делује на исту;

3. развијање односа сазнања о другим људима.

Позитивна васпитно образовна пракса је основ за рад по Моделу Б. Модел Б има утврђени систем активности које доприносе остваривању појединих аспеката развоја дечије личности, а такође се остварује у складу са потребама и могућностима сваког детета на подручју социо-емоционалног развоја, физичког развоја, когнитивног развоја и развоја комуникације и стваралаштва.

Оба модела се комбинују и примењују у пракси равноправно. Свака установа сходно својим могућностима реализује предшколски програм по изабраном моделу поштујући принципе који се налазе у Општим основама предшколског програма.

Закључак

Промена средине доводи до прекида са устаљеним навикама које су се формирале као последица развоја огдоварајућих способности или боравка у познатој околини са познатим људима и предвидивим догађајима. Полазак у вртић пред дете ставља огроман захтев на прилагођавање новим условима и начином рада који нису слични онима код куће. За дете то је нова ситуација која подразумева промену физичке средине, сусрет са новим непознатим

одраслим особама, сусрет са већим бројем непознате деце, прилагођавање новом колективу, прихватање нових улога и обавеза...

Све ово су ситуације у којима дете мора да се прилагоди што није увек лако. Стрес који произилази из оваквог прилагођавања може имати негативне последице на понашање деце или теже прилагођавање на обавезе које га очекују у току боравка у предшколској установи.

Предшколско васпитања је обавезан вид образовања од школске 2006/7. године и регулисано је Законом о основама система образовања и васпитања, баш због континуитета наставка школовања у виду Основног образовања и васпитања које је једини ниво образовања чије је похађање обавезно скоро у свим земљама света. Основна функција основног образовања је да опишени децу из свих области значајних за живот у савременом свету, да развије функционална знања, да мотивацију за учење, основне ставове, као и вредности неопходне за формирање културног и националног идентитета, основне навике за целоживотно учење, а свему томе база је у предшколском образовању и васпитању што неки на жалост и данас оспоравају.

Међутим, повезаност ове две установе и повећање сарадње међу њима као и усаглашавање ставова васпитача и учитеља и сарадњу стручних сарадника у програмском смислу доводи до повезаности садржаја и лакше организације рада ових установа у програмском смислу. Припремни предшколски програм обухвата децу ширег друштвеног аспекта децу из маргинализованих група, децу из руралних средина којима је у ствари и најпотребнији, децу са посебним психофизичким потребама овим програмом они добијају прилику за боље васпитно-образовно постигнуће, уједначавање знања са којима улазе у систем и лакши прелаз из једног у други подсистем. Отвара се нова димензија у образовању самим тим што постаје саставни део обавезног деветогодишњег образовања и васпитања.

Литература

Андрек, Е. (2003). *Континуитет међу нивоима система васпитања и образовања*. Норма, бр. 1, 55-64.

Арсиф, З. (2012). *Основне претпоставке и услови за превазилажење дисконтинуитета између предшколског и основношколског ступња васпитања и образовања*. У Зборнику радова са седмог симпозијума *Васпитач у 21 веку*, „Наше стварање“ (стр. 32-42). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Баракоска, А. и Величковић, С. (2013). *Значај сарадње вртића и школе на припреми деце за полазак у школу*, у Зборнику радова са осмог симпозијума *Васпитач у 21. веку* „Наше стварање“ (134-145), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Белер, К. (1997). *Ефекти организованих програма за предшколско васпитање*. Предшколско дете, бр. 3-4, 449-472.

- Живковић, Д. (2011). *Дечји портфолио у функцији превазилажања дисконтинуитета између вртића и школе*. У Зборнику радова са осмог симпозијума „Васпитач у 21. веку“, *Наше стварање* (стр. 678-690), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
- Закон о друштвеној бризи о деци (Службени гласник РС, бр. 49/92).
- Закон о министарствима (Службени гласник РС, бр. 27/02).
- Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 62/2003).
- Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/09).
- Закон о предшколском васпитању и образовању (Службени гласник РС, бр. 18/10).
- Закон о основама система васпитања и образовања (Службени гласник РС, бр. 55/2013).
- Локић, М. (1998). *Предшколско васпитање и припрема деце за полазак у школу у неким земљама*. Београд.
- Каменов, Е. (1983). *Методика васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (1997). *Методика - методичка упутства за Модел Б Основа програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година*. Нови Сад – Београд, Одсек за педагогију.
- Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија* (књига друга), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (2006-а). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића - теорија и пракса*. Нови Сад: Драгон.
- Каменов, Е. (2008). *Развој система предшколског васпитања у Србији*. Настава и васпитање, бр. 1, 71-77.
- Карић, Е. (2011). *Припрема дјетета за полазак у школу*. Педагошка стварност, бр.3-4, 323-333.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2007). *Игром до знања предшколског детета*. Настава и васпитање, бр. 4, 455-469.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2010). *Васпитни рад у вртићу и школи – остваривање континуитета у избору и реализацији задатака*. Нова школа, бр. VII, 176-184. Педагошки факултет, Бијелина
- Копас-Вукашиновић, Е. (2011). *Остваривање континуитета у систему институционалног предшколског и основношколског васпитања и образовања*. Педагогија, бр. 2, 272-281.
- Педагошка енциклопедија I и II* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Правилник о стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, бр. 13/2012).
- Правилник о вредновању квалитета рада установе (Службени гласник РС, бр. 9/2012)
- Симоновић, М. (2011). *Значај и улога васпитача у припреми деце за полазак у школу*. У Зборнику радова са шестог симпозијума „Васпитач у 21. веку“ *Наше стварање* (стр. 546-551), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Suzana Lazarević
Vesna Aleksić

CONNECTION BETWEEN PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION AND EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATION CENTRES

Summary: The experience from the practice confirms that the Preschool preparatory program is crucial in the system of preschool and early school education. The fulfilment of the preschool program brings program and organizational connection of the preschool and school education as a form of creating continuation in the education of children. The goal of the work is establishing the input from the Preschool preparation program and its connection to the school education, namely the connection of all stakeholders who with the implementation of the program influence creating connection between these two institutions, but also, adjusting of the attitudes of the educators on the issue of the important conditions that are needed for preparing children for school, taking in consideration the input that is given by the experts and the completion of the Preschool preparation program, but also, the compliance with the law regulations. The educators suggest that there is need for introduction of flexible model of educational work with preschool children, but also those that just started school, which will create compability of the preschool and the school education in our educational system. The collaboration between the kindergarden and the school should be incentive for creation of mutual collaboration and compatibility in the educational work with preschool groups of children in kindergarden.

Key words: Preschool preparation program, preschool, school, compability.

ПОДСТИЦАЈНЕ АКТИВНОСТИ У РАНОМ УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Многе студије су показале да су деца која су учила страни језик у раном узрасту испољила когнитивне предности као што су повећане вештине решавања проблема и креативност. Деца, такође, развијају интересовање и радозналост према другим културама и идејама када стичу основе познавања других језика. Деца спремно усвајају језике и то путем подстицајних игровних активности, што им може користити за бољу концентрацију, комуникацију, стицање језичких способности. Стручњаци тврде да рано учење позитивно утиче на дететов каснији развој, ствара самопоуздање, те олакшава учење страног језика у каснијем животном добу. Циљ рада је да истражи које врсте језичких активности, методе и облици рада у процесу усвајања страног језика на раном узрасту доводе до позитивног исхода учења, односно, равијања адекватних језичких вештина и комуникативне компетенције.

Кључне речи: рани узраст, усвајање страног језика, подстицаји, језичке вештине, комуникација.

Увод

У данашњем свету у коме владају разноликости, све се више цени вредност познавања више од једног језика. Отвореност према учењу и прихватању других језика и култура је веома значајна за појединца - свако ко говори још неки језик осим матерњег може лако да комуницира са већим бројем људи, да прошири своје образовне, професионалне и социјалне могућности. Подстицај деци у учењу страног језика представља одличан начин да их припремимо да успеју у сваком аспекту будућег живота.

Велики број студија је показао да деца која уче страни језик у раном узрасту показују когнитивне предности, као што су вештине решавања проблема и креативност. Деца, такође, развијају и интересовање и радозналост према другим културама када имају основу у познавању других језика. Ове особине их чини флексибилнијим у глобалном друштву, где се језици и културе свакодневно преплићу.

Премда деца свих узраста имају користи од учења страног језика, истраживања нарочито подржавају билингвално учење на раном узрасту. Наиме, млађа деца радо уче кроз игровне активности, спремнија су да се

опробају у новоусвојеним вештинама без устезања пошто су смелија у опонашању и изговору гласова другог језика него одрасли.

С обзиром на то да сва деца пролазе кроз исте фазе усвајања говора и језика и да у предлингвистичкој фази проговарају гласовима који припадају свим језичким системима, те да у релативно кратком периоду успевају да усвоје сложен језички састав матерњег језика захваљујући „урођеним способностима“, заправо не постоји препрека увођењу страног језика већ у најранијем узрасту. Ипак, способност усвајања језика разликује се од особе до особе, као и у случају нивоа усвојености других вештина као што су моторичка спретност, ликовност и слично, тако и „знање“ страног језика зависи од низа фактора – личности, узраста, мотивације, искуства, стила учења, социјалних вештина (Bialystok & Hakuta, 1994; Tabors, 1997).

Подстицајна улога родитеља у почетном учењу језика није занемарљива, постоји низ поступака које родитељи код куће могу да спроведу како би помогли усвајање страног језика:

- путем креирања опуштеног окружења за учење, најбољи начин да дете почне да разумева страни језик је да буде редовно изложено том језику (емисије, књиге, аудио и видео материјал);

- подучавањем путем понављања, деца уче понављањем и активним ангажовањем;

- путем поступка демонстрирања, невербална комуникација праћена новим вокабуларом помаже ученицима да разумеју језик. Експресивни гест, израз лица, или неки други покрет може деци да помогне у разумевању и памћењу речи;

- учините учење забавним, без обзира да ли бирате да читате књигу, слушате музику, или путујете, нека деца буду стално укључена у комуникацију што је кључ да се задрже интересовање за учење језика.

Важност метода учења примерених узрасту детета

Изразито мала деца (оквирно до треће или четврте године живота) језик усвајају несвесним процесом опонашања. Памте оно што чују, повезују реч са смислом који она за њих представља, те је затим употребљавају у истом контексту. То називамо раним учењем језика.

У контексту подучавања енглеског као страног језика, стратегије наставника су нарочито битне као и улога наставника у креирању угодног искуства учења за млађе ученике у учионици. Како наводи Brown (1994:120), настава енглеског и учење у говорној средини у којој енглески није матерњи, захтева наставнике са посебном способношћу, нарочито када треба да функционишу са ограниченим средствима (физичка средства као што су штампани материјал, предмети, аудио-визуелни материјал, људски или средински извори и околина).

На избор методичког приступа утиче и разлика између процеса усвајања језика код деце и одраслих коју можемо сагледати у смислу дечије природе која рефлектује способности тог узраста и понашања, као и

посебне способности у усвајању и учењу језика (Bialystok & Hakuta, 1994:101; Brown, 1994:90).

Према Халидеју, дете је у стању да овлада неким основним функцијама језика кроз интеракцију (Halliday, 1985), те би језичке функције као средства социјалне интеракције требало оптимизирати како би се атмосфера у учионици учинила комуникативном и интерактивном.

Учење језика и језичка употреба су неодојиви (Kinginger, 2001). Другим речима, језик се учи кроз употребу. Развој језичких вештина може се повећати свесним напором који ученик предузима како би говорио језик. Употреба језика је и средство усвајања тог циљног језика, односно, ми учимо да комуницирамо на циљном језику путем његовог коришћења.

Dörnyei наводи да “језик није скуп правила и циљних облика које треба усвојити, већ резултат комуникативних процеса”⁵ (Dörnyei, 2009a, p. 239). Комуникацијом са изворним говорницима, ученици ће усвојити правила и норме које се разликују код одређених културних група. Тражећи могућности да користе циљни језик са члановима циљне културе, ученици предузимају више одговорности у учењу о језику и култури (Shrum & Glisan, 2010).

Најбољи је начин учења кроз игру

Најбољи је начин учења страног језика кроз игру, а то могу бити плес, глума, песмице, цртање, све оне активности које дете може да прати, које ће му бити забавне и кроз које ће лакше научити страни језик.

Принципи наставе страног језика на раном узрасту ослањају се на психофизичке особине деце. Перцепција, памћење и пажња су механицистичке природе, концентрација траје док су деца заинтересована за активност. Стога се кључне методе подучавања заснивају на три принципа: игре улога, комуникативни приступ, активности тоталног физичког одговора (Stakanova i Tolstikhina, 2014: 458).

Процес усвајања страног језика може се одвијати у природном или вештачком окружењу. Природним окружењем за усвајање језика сматра се боравак у средини (земљи) у којем се он заиста говори као матерњи језик. У том случају је дете/ ученик у сталном контакту са изворним говорницима. Вештачко окружење за усвајање страног језика јесте свака она ситуација у којој је ученик у додиру са страним језиком посредно (преко наставника као медија) и то само неколико сати недељно. У овом случају говоримо о свим облицима наставе у редовној школи, школама страних језика или играоницама у дечијим вртићима. Свака од вештачки створених комуникацијских средина није спонтана, већ намеће специфична правила понашања и комуникације.

Осим тога, деца воле да експериментишу са језиком. Покушаји и погрешке са којима деца експериментишу са језиком често производе

⁵ “Language is not a collection of rules and target forms to be acquired, but rather a by-product of communicative processes” (Dörnyei, 2009a, p. 239).

различите типове језика које је Selinker (1972) назвао *међујезик*. Међујезик показује језичке грешке у процесу учења, које су изазване многим процесима као што су језички трансфер, уопштавање и комуникационе стратегије (Gass & Selinker, 1994:139-189; Selinker, 1972). Иако је међујезик уобичајени део процеса учења језика код деце, наставници би могли да предузму извесне стратегије како би избегли или минимизирали грешке, а начин коришћења тих стратегија може да утиче на интересовање деце и ентузијазам за учење језика.

Дете се игра како би експериментисало са језичким и културним рутинама. Игра пружа могућности да се раздвајају усвојене структуре и да се преобликују, преформулишу и реорганизује материјал у нове категорије и комбинације. У току игре дете ствара и шаљиве исказе којима истражује друга значења речи или чињеницу да постоје речи са истим гласовима, а различитог значења. Деца се поигравају хомонимима, синонимима, антонимима, могу да користе алитерацију, асонанцу, анафору, односно, стално понављање уз варијације, што је основно и универзално својство вербалних игара. Увежбавају се језичке структуре путем супституције, акумулације и трансформације, реченице могу да се раставе и да се поново склапају, замењују речи у изразима, постављају се питања и одговара.

Језичке игре и измишљање *нонсенсних* рима доказ је да је дете усвојило барем нека језичка правила и да почиње да истражује могућности језика и да ствара алтернативе тим могућностима. Тако, на пример, брзалице илуструју приметне разлике, било између гласова, речи или фраза.

У Милеровом чланку о језичким играма налазимо низ занимљивих примера (Miller, 2003) у следећим стиховима налазимо парадигме личних заменица, а затим се образац прекида изјавом да се тражи нешто (*субјекат+предикат и сложеница*):

*I scream,
You scream,
We all scream,
For ice cream.*

Риме које деца користе као разбрајалице, у игри прескакања конопца и у друге сврхе, често су на граници смисла и бесмисла:

*Ibble, obble, black bobble,
Ibble, obble, out!* (Ashworth & Clark, 1999, 4-5)

Многе користе репетицију:

*In the street there was a house,
In the house there was a room,
In the room there was a box ...* (Miller, 2003)

Осим језичких игара изузетно су битне покретне игре са правилима које ангажују сву децу у групи и развијају социјалне и физичке вештине (оријентација, координација покрета, спретност, брзина...), упознају се са културолошким обрасцима циљног језика: *Please, Mr Crocodile..., What's the time, Mr Wolf? Frog in the middle, Lucy Locket, Queenie...*

У току ових игара чија су правила слична већ познатим играма путем аутентичних активности креира се окружење у коме постоји комуникативна потреба, односно, деца користе функционалне језичке обрасце (на пример, постављање питања и давање одговора), али и бодре своје саиграче, навијају, договарају се и слично... (Ashworth & Clark, 1999, 8-15).

Резултати и закључци истраживања

За потребе овог рада издвојићемо сегмент из обимнијег истраживања које је иначе спроведено у току стручно-педагошке праксе студентата Високе школе струковних студија за васпитаче у Шапцу. Популацију у овом истраживању чине деца која похађају ПУ „11. април“, Нови Београд, у вртићу „Врабац“, тачније која похађају наставу енглеског језика коју спроводе спољни сарадници из приватне школе енглеског језика. Узорак истраживања је случајан и чине сва деца која похађају енглески, а која су данима посматрања била присутна у вртићу (учествовало је 155 деце, од чега 29 деце млађе узрасне групе, 40 деце средње узрасне групе, 45 деце старије узрасне групе, 41 дете предшколске узрасне групе, као и један наставник енглеског језика). Истраживње је спроведено у 8 различитих узрасних група: две млађе, две средње, две старије и две предшколске, а трајало је четири седмице (20 радних дана), од 06. јуна до 01. јула 2016. године. Прикупљање података путем системског посматрања, обављаног у сврху истраживања, организовано је два пута недељно у трајању од по 40 минута. Предмет истраживања представља приказ спровођења активности на енглеском језику, односно, врста метода и организације рада које примењује наставник у подучавању деце раног узраста, као и степен њихове заступљености. Циљ самог истраживачког рада био је да се утврди које методе и облици рада, те начин њихове примене у спровођењу активности на енглеском језику у вртићима утичу на ниво успешности усвојености језика. Посебни задаци, између осталог, тичу се утврђивања методских поступака које наставник примењује током активности, који су облици рада заступљени током наставе енглеског језика, да ли наставник у свом раду води рачуна о примени одређених принципа наставе енглеског језика за предшколски узраст, који су ефекти конкретних метода које је наставник примењивао из контекста дечије активности и пажње током наставе и дечијих постигнућа.

На основу анализе параметара протокола праћења, који се односе на примену различитих метода током наставе енглеског језика, можемо рећи да је хипотеза: *Претпоставља се да наставник у раду са децом примењује све методе и поступке у циљу квалитета наставе* делимично потврђена. Наставник заиста примењује вербалну, демонстративну и методу игре, док откривачку, проблемску и метод деловања у посебно припремљеној средини, нисмо евидентирали. Демонстративну методу наставник примењује, али не користи све њене могућности и предности у раду са децом.

Заступљеност одређених игара/вежби током активности	млађа група 1	млађа група 2	средња група 1	средња група 2	старија група 1	старија група 2	предшколска група 1	предшколска група 2	укупно "не"	укупно "да"	Заступљеност параметра у проценти
1. Активности извршавања налога – одговор физичком радњом на задати налог	да	да	да	да	да	да	да	да	0	8	100%
2. Активности извршавања налога – слушај и нацртај/обој	не	не	не	не	не	не	да	да	6	2	25%
3. Активности слушањем до информације, грешке...	не	не	не	не	не	не	не	не	8	0	0%
4. Слушај и понови : Дечијх стихови и дечије песмице	да	да	да	да	да	да	да	да	0	8	100%
5. Музичко-покретне игре (музика и покрет; певање уз покрет)	да	да	да	да	не	не	не	не	4	4	50%
6. Игре са сликовним картицама (препознавање и именовање)	да	да	да	да	да	да	да	да	0	8	100%
7. Говорне вежбе са лутком	да	да	да	да	не	не	не	не	4	4	50%
8. Говорне вежбе у пару (употреба фраза и конверзација)	не	не	не	не	не	не	не	не	8	0	0%
9. Игре погађања	не	не	не	не	не	не	не	не	8	0	0%
10. Рад у радним свескама/листовима	не	не	не	не	не	не	да	да	6	2	25%

Табела број 1. Табеларни приказ резултата протокола праћења о заступљености одређених игара/вежби током наставе

Анализом података из Табеле 1, закључујемо да ни на једном од посматраних часова није забележена ниједна од игара које спадају у категорије: *Активности слушањем до информације/грешке, говорне вежбе у пару, и игре погађања*. У малом проценту (25%) заступљене су активности из групе *слушај и обој/нацртај*, рад у раним свескама/листовима. У оба случаја забележене су само у предшколским групама. Половично (у проценту од 50%) заступљене су музичко-покретне игре, игре уз музику и певање и говорне вежбе са лутком. Оно што је на свим часовима било присутно, то су: активности *извршавања налога, слушај и понови активности и игре сликовним картицама*.

Током анализе свих прикупљених података током истраживања, из чек листа и протокола праћења, нисмо у потпуности потврдили нашу основну хипотезу, постављену на почетку истраживања, која гласи: *Претпоставља се да је настава енглеског језика у вртићу „Врабац“, организована уз примену примерених принципа рада и примену различитих метода и облика рада на начин који је најподстицајнији за усвајање страног језика, али и целокупан дечији развој*.

Примена васпитно-образовних средстава повећава квалитет комуникације између наставника/ васпитача и деце. Сама средства треба да

ангажују више дечијих чула у процесу усвајања васпитно-образовних садржаја, јер се тиме постиже бољи квалитет знања.

У вртићима и другим облицима окупљања деце игра заузима посебно место и значење - развија облике сарадње са вршњацима, подучава одређеним превилима, дете запажа, упоређује, класификује, утврђује искуства о својој околини (упознаје називе ствари, биљака, животиња). У свим врстама игре, па и у дидактичким играма, средства, материјали и играчке имају одређени значај, јер од њих често зависи активност деце у игри. Но, без обзира на добра средства, односно, играчке, да би деца млађег узраста прихватила игру, потребно је да наставник/ васпитач зналачки и педагошки правилно учини игру интересантном и повољно утиче на све играче, али и на појединце којима је још потребна помоћ да овладају правилима игре или да прихвате и осталу децу у игру.

Активности које укључују физички одговор стварају практичан контекст који за децу има смисла. Препоручује се да се обезбеди смењивање активности кроз различите кораке и задатке. Неки од њих треба да обухвате покрет, а неки могу да буду пасивнији, што је нужна последица чињенице да деца имају мањи опсег пажње од одраслих и да је приступ у коме ћемо обезбедити промену ритма током часа од кључне важности.

Закључак

Јасно је да учење страног језика нуди много могућности ученицима у смислу побољшања комуникативне способности, когнитивног развоја и културне свести. Друштво у целини такође има користи, јер деца која расту постају глобални грађани који могу да комуницирају и да уважавају људе из других држава и култура. Никада није сувише рано увести дете на пут усвајања другог језика.

Већ у раном предшколском узрасту било би добро подстицати дете да почне да учи страни језик. Деца тада врло брзо усвајају језике, а то им може користити и за бољу концентрацију, комуникацију, стицање језичких способности и вештина. Стручњаци тврде да учење страног језика већ између 4. и 6. године живота позитивно утиче на дететов каснији развој, ствара самопоуздање, те олакшава учење страног језика у каснијем животном добу.

Учење страних језика у раном узрасту подстицајно делује на развој језичких и општих комуникацијских вештина деце, што осигурава и већу академску успешност у будућности.

Литература

- Ashworth J. and J. Clark (1999). *Playground Games with Rhymes and Chants*, Harlow, Longman.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words, the science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. New York: Longman.
- Dörnyei, Z. (2009a). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning* 59: (Suppl. 1), pp. 230-248
- Gass, S. M. & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition, an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Kinginger, C. (2001). $i+1 \neq ZPD$. *Foreign Language Annals*, 34(5), 417–425. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2001.tb02081.x>
- Miller, E. (2003): *Verbal Play and Language Acquisition* (доступно на: www.storytellingandvideoconferencing.com/17.html; пошећено 17/3/2015)
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL*. Vol. 10, pp. 201-231.
- Shrum, J., & Glisan, E. (2010). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction (4th ed)*. Boston, MA: Heinle & Heinle Pub.
- Stakanova i Tolstikhina (2014): Different Approaches To Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 146. 456-460. (Доступно на: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814048083/pdf?...1...> пошећено 02/05/2018)
- Tabors, P.O. (Ed.) (1997). *One Child, Two Languages, A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.

Sonja Vuletić

FACILITATING ACTIVITIES IN EARLY LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE

Summary: Many studies have shown that children who learned a foreign language at an early age have shown cognitive benefits such as increased problem solving skills and creativity. Children also develop interest and curiosity towards other cultures and ideas when they acquire basic knowledge of other languages. Children readily acquire languages through stimulating games, which can be used for better concentration, communication, acquisition of linguistic skills and competence. Experts claim that early learning positively affects the child's later development, creates self-confidence, and facilitates the learning of a foreign language at a later age. The aim of the paper is to investigate which types of linguistic activities, methods and forms of work in the process of acquiring a foreign language at an early age lead to a positive learning outcome, that is, the development of adequate language skills and communicative competence.

Key words: early age, adoption of foreign language, incentives, language skills, communication.

САРАДЊА СА ПОРОДИЦОМ КАО ПОДСТИЦАЈ ЦЕЛОКУПНОМ РАЗВОЈУ И СТВАРАЛАШТВУ ДЕТЕТА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: У току предшколског периода дете стиче искуства и знања о себи, свету око себе и другим људима. Дете је активно, интерактивно и креативно биће и као такво тражи различите подстицаје како би развило, ако не све, онда што више својих потенцијала. Улога одраслих особа у дечјем окружењу јесте да му то омогуће. Деца која похађају вртић налазе се у средини која им пружа адекватно образоване особе које се њима баве и пажљиво структурирану средину у којој бораве. Међутим, разноврсност подстицаја дечјем развоју се остварује посебно кроз сарадњу вртића са породицом, а затим са широм друштвеном заједницом. Одрасле особе у животу детата, било да су васпитачи или чланови породице могу се појављивати у различитим улогама током процеса развоја: као организатори активности, извор знања и искуства, партнери у педагошкој комуникацији, могу имати мотивациону улогу, сазнајно-дијагностичку улогу, бити регулатори социјалних односа и партнери у афективној интеракцији. Као наставак породичног васпитања, васпитно-образовни процес који се реализује у установама је отворен за родитеље. Партнерски однос породице и вртића се одвија кроз следеће облике сарадње: непосредну комуникацију, писану комуникацију и непосредно учешће чланова породице у животу и раду васпитно-образовне установе.

Кључне речи: дечји развој, стваралаштво, предшколки период, породица.

Увод

Општи циљ предшколског васпитања и образовања јесте подршка целовитом развоју детета кроз различите подстицаје. Савремени вртић има задатак да деци обезбеди повољну друштвену и материјалну средину за задовољење свих дечјих потреба. Средину пуну подстицајних, разноврсних и пре свега планских и осмишљених активности. Планирање и осмишљавање времена које дете борави у вртићу, ослања се на расположив дечји потенцијал за развој и његове способности.

Предшколско васпитање и образовање представља наставак породичног васпитања и због тога је отворено за родитеље и њихове утицаје, кроз идеје, предлоге, потребе и њихово непосредно учешће. Интересовања и потребе деце нико не би требало да заступа делотворније од њихових родитеља (чланова уже и шире породице).

Сарадња између породице и вртића може се одвијати кроз непосредну комуникацију: родитељске посете вртићу, вртићка група посећује породицу, индивидуалне разговоре, састанци са мањим групама родитеља или родитељски састанци. Сарадња се може одвијати и кроз писану комуникацију као што су: информатори о програму, извештаји, разна обавештења путем паноа, брошура и сл. Партнерски однос породице и вртића се одвија кроз учешће чланова породице у животу и раду васпитно-образовне установе.

Значај породице али и вртића и њихове међусобне сарадње трбало би да представља основе данашњег васпитања. Вртић и породица у периоду предшколског детињства чине средину у којој дете проводи највише времена. Да би се дете правилно развијало како у физичким тако и у психичком, интелектуалном, социо-емоционалном и другим аспектима развоја, неопходно је да породица и вртић уложе заједничке напоре, односно остваре добру сарадњу.

Потреба и значај сарадње породице и вртића

Предшколско васпитање и образовање представља наставак породичног васпитања. Међутим, одговорност родитеља не би требало да буде умањена чињеницом да њихова деца похађају предшколску установу која покушава свим средствима да потпомогне родитељске напоре у развоју и учењу деце. Због тога је вртић отворен за родитеље, њихове утицаје, идеје, потребе, или њихово непосредно учешће.

Очекивани ефекти васпитно-образовног рада су могући само ако се напори васпитача и родитеља уједине и ако и једни и други у њих уложе све своје способности. Према томе, поступци васпитача се не усмеравају само према деци у васпитној групи, већ и према њиховим родитељима. Односно, васпитачи би требали тежити најширем повезивању предшколске установе и родитеља, али и друштвене средине у којој дете одраста. Да би се сарадња са породицом одвијала како треба потребно је држати се следећих препорука:¹

- васпитно деловање на дете породица и вртић треба да чине што усаглашеније,
- потребно је између васпитача и родитеља развити поверење и спремност за сарадњу, међусобно уважавање и подржавање,
- треба користити разноврсне облике међусобног повезивања и информисања о детету,
- добри односи између родитеља и васпитача огледају се и кроз њихову сталну узајамну помоћ, свакога у свом домену и према својим могућностима,
- предшколска установа треба да постане центар за размену педагошких, медицинских, дијететских и других знања и искустава,
- стварати прилике за заједничко живљење и дружење,
- сарадња породице и предшколске установе треба да се одвија плански и систематски, током читаве године, са јасно формулисаним задацима и утврђеном динамиком њиховог остваривања,

- један број родитеља се укључује у управљање установом (савет родитеља, управни одбор) и доприноси решавању проблема.

Од породице, али и од вртића се очекује да заједничким радом предузимају активности које доприносе физичком и здравственом развоју детета, развоју психичких способности, као и развоју радне, моралне, естетске, еколошке и других васпитних компоненти. Дете у окружењу породице и вртића има прилику да исказује своја емоционална стања, успехе, неуспехе, различите облике понашања.

Вртић и породица имају обавезу да заједнички раде на решавању проблема и тешкоћа које могу пратити дечји развој, да обезбеде повољне услове за социјализацију и хуманизацију деце. Сарадњом вртића и породице остварују се вишеструка корист:²

- корист за дете која се остварује сарадњом породице и вртића,
- корист за родитеља која се остварује сарадњом породице и вртића,
- корист за васпитача која се остварује сарадњом породице и вртића.

Пошто родитељи најбоље познају децу, њихове жеље, афинитете, склоности, омиљене активности и друге карактеристике, од велике су помоћи васпитачу, нарочито у периоду адаптације, али и касније у планирању активности за подстицање дечјег развоја. Узимајући у обзир значај вртића за дете и породицу и потребу сарадње између вртића породице, једна од компетенција васпитача се односи управо на остваривање успешне сарадње са родитељима. Васпитно-образовни рад у вртићу се заснива на следећим областима: развој говора, почетни математички појмови, упознавање околине, физичко васпитање, музичко и ликовно васпитање. У непосредном раду са децом садржаји различитих области се преплићу како би се детету прилазило као целовитој личности.

Реализована сарадња са родитељима имала је више задатака, а неки од њих су:

- стварање услова за интеракцију деце и одраслих,
- повезивање постојећих знања и искустава деце и њихово надограђивање,
- стварање услова који воде децу да самостално закључују и практично проверавају своје закључке.

Активности које су организоване у сарадњи са родитељима биле су:

- Активности у којима су родитељи имали улогу *извора нових сазнања*, где су нам преносили своја искуства са радног места, из свог хобија или приказивали различите способности које поседују: родитељ стоматолог, ветеринар, фризер, козметичар, ватрогасац, носилац црног појаса у каратеу, професор музичког и др.

- Активности у којима су родитељи имали улогу *иноватора*, па су у сарадњи са децом креирали нова средства за игру и учење, или сарађивали кроз различите облике стваралаштва: креативна радионица за израду музичких инструмената, креативна радионица за израду костима, креативна

радионица веза, креативна радионица за израду маски, новогодишњих украса, честитки и сл.

- Активности у којима су родитељи имали улогу *волонтера*, представљају ситуације у којима бораве у групи, играју се са децом, читају им, помажу у обављању или организовању практичних активности: формирање баште, кување компота, чорбе, прављење пите од дулека, спремање паланчинки са домаћим пекмезом и сл.

- Активности у којима су родитељи имали улогу *активног учесника* су најчешће спортске активности којима желимо подстаћи правилан раст и развој детета кроз лични пример који даје родитељ. То могу бити различите тимске игре које због динамике могу добити и такмичарски карактер.

Постоје и ситуације у којима родитељи узимају улогу *координатора*, то се најчешће догађа приликом организовања излета, посете музејима, галеријама, позоришту, излетиштима у околини нашег града.

Закључак

Да би предшколско васпитање и образовање остварило своје ефекте потребно је да се повећа знање родитеља о томе како се њихова деца развијају и уче. Затим, потребно је код родитеља изградити позитиван став и очекивања у односу на рад васпитача и предшколске установе. Сарадња вртића и породице треба да се одвија плански и систематски, током читаве године. Предшколска установа би требало да постане центар за размену педагошких, медицинских и других искустава између васпитача и родитеља, али и самих родитеља међу собом.

Корист за дете која се остварује сарадњом породице и вртића огледа се кроз континуитет породичног и институционалног васпитања, лакшу адаптацију на вртић, контакт са већим бројем одраслих и сагледавање родитеља из другог угла. Корист за родитеља која се остварује сарадњом породице и вртића огледа се кроз: упознавање свог детета ван породичног контекста, усавршавање родитељских вештина и личну сатисфакцију. Корист за васпитача која се остварује сарадњом породице и вртића огледа се кроз: повећање професионалне компетенције, већу подршку, уважавање и разумевање од стране родитеља, техничка помоћ која се манифестује кроз добијање идеја до помоћи у реализацији идеја.

Сарадња између васпитача и родитеља представља процес који захтева време, стрпљивост и заједничку одговорност, поштовање приватности породице и професионални однос према информацијама добијеним од родитеља. Упознавање са основним карактеристикама породице (социјалним, културним економским, образовним статусом) доприноси развоју сарадње на начин који одговара породици и доприноси остваривању основних циљева и задатака васпитно–образовног процеса. Континуирана сарадња предшколске установе и породице доприноси како развоју детета и унапређивању рада васпитача тако и развоју родитељске улоге.

Литература

- Јовановић, М. (2012). *Сарадња породице и децјег вртића*. Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац.
- Каменов, Е. (1997). *Интелектуално васпитање кроз игру*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Пејић, Р. (2010). *Унапређивање сарадње наставника и родитеља*, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Продановић, Љ. (1979). *У чему, кад, како... сарађивати са родитељима у предшколској установи*. Привредно-финансијски водич, Београд .
- Шаин, М. (2005). *Сопственим искуством до знања*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Vukica Pavlović
Marina Jovanović

COOPERATION WITH FAMILY AS TO STIMULATE DEVELOPMENT AND CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Cooperation with a family as an incentive for the overall development and creativity of a preschool child. During the preschool period, a child gains the experience about themselves, their surroundings and the other people. A child is an active, interactive and creative being and thus looks for different incentives in order to develop, if not all, most of their potential. Adults have a task to let the child do it. Professional teachers take care of children and create the carefully structured surrounding within the preschool institution. However, the variety of incentives in a child's development is achieved especially through the cooperation of the teachers with the families and then with the broader social environment. The adults, either the teachers or the family members, can be important participants in different stages of a child's development: such as organisers of the activities, a source of knowledge and experience, partners in pedagogical communication, they can be motivating, can have a cognitively-diagnostic role, can be regulators of social relationships and partners in affective interaction. As a continuation of family upbringing, the educational process realised within the preschool institution is open to the parents. The partnership between the families and the institution is realised through the different ways of cooperation: direct communication, correspondence and direct participation of family members in life and work of the institution.

Key words: child's development, creativity, preschool period, family.

ДЕЧИЈЕ УНИФОРМЕ И РОДНА СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА

Сажетак: Текст се бави једним аспектом такозваног униформисаног облачења деце у васпитно-образовним институцијама, доводећи у питање и саму ту једнообразност. Наиме, колико је то облачење заиста једнообразно, ако девојчице носе „сукњице“, а дечаци сакое? Какав је утицај такве „једнообразности“ у облачењу деце на формирање њиховог родног идентитета? Да ли такве униформе заиста утичу на умањење друштвених неједнакости, нарочито родних?

Кључне речи: униформе, родни идентитет, родне неједнакости.

Септембра 2016. године министар просвете је најавио увођење униформи у школе. Након спроведене анкете, показало се да је већина родитеља сагласна са предлогом (Исаковић: 2017). 55 процената школа у Србији најавило је покретање питања униформи, а министарство је понудило помоћ (Рашић: 2017). Свакако, ношење униформи у васпитнообразовним институцијама доноси низ предности у погледу социјализације детета. Између осталог, једнообразно облачење би требало да јача осећај припадности институцији и заједници унутар ње, тимског духа и заједничког кодекса понашања (Петровић: 2016), нарочито ако на њој постоји обележје које упућује на институцију или разред, да умањи осећај друштвених неравноправности у погледу материјалног статуса, делимично прикривајући разлике у друштвеном статусу деце – оне видљиве у одећи коју носе и самим тим да допринесу и пристојности облачења, као што то чине разни кодекси понашања и облачења, па чак можда и допринесе умањењу вршњачког насиља, како показују статистички подаци из неких европских земаља (Исаковић:2017). Са безбедносног аспекта дете у униформи другачије перципира његово окружење (Грушановић, према Петровић: 2016). Наравно, ношење униформи има и мана, па га неки с правом сматрају гушењем индивидуалности и креативности детета.

У Србији су прве униформе носили ученици лицеја, у првој половини 19. века (Петровић: 2016). У земљама далеког Истока су редовна пракса, као и неким престижним школама Америке и Европе, док се у неким земљама и школама сматрају застарелима и сувишнима, због лоших последица униформисаности. Очигледно, требало би препустити надлежним органима

да, уз консултације са психолозима, педагозима и другим стручњацима пронађу најбоље решење.

Текст је инспирисан извештавањем новинара дневног листа „Блиц“ о униформама које је Модна креаторка Драгана Огњеновић дизајнирала и поклонила основној школи „Свети Сава“ у Врчину и бавиће се само једним аспектом такозваног униформисаног облачења деце у васпитнообразовним институцијама, доводећи у питање и саму ту једнообразност. Наиме, запитајмо се колико је то облачење заиста једнообразно, ако девојчице носе „сукњице“, а дечаци сакое? Потом, хајде да укратко преиспитамо утицај такве „једнообразности“ у облачењу деце на формирање њиховог родног идентитета. И на крају, да ли такве униформе заиста утичу на умањење друштвених неједнакости, нарочито родних?

Без заваравања, ако дечак носи сако а девојчица „сукњицу“ (што аутоматски упућује на дужину одевног предмета), нема говора о једнообразности облачења. Дечак добија одевни предмет који га не спутава у кретању и игри, а девојчица – кратку сукњу, па мора, носећи је, да пази како се креће, како седи, како се игра, а потенцијално је изложена и сексуалном узнемиравању од стране вршњака. Зашто и једни и други не би добили дуксеве, или мајице? Како овако различите униформе утичу на усвајање родних идентитета и какве су друштвене последице на родне неједнакости?

Полност је биолошко својство људи. Пол (секс) подразумева органске – физиолошке и анатомске разлике између мушкараца и жена, које су у функцији њихових репродуктивних улога, што значи: биолошки функционалне разлике (Милић: 2001: 13; Гиденс: 2003: 117). Али, с обзиром на то да је човек и друштвено/ културно биће, полност не дејствује само и у „чистом“, биолошком облику, ни у породици, ни у људској врсти. Полност се јавља као увек прерађена, друштвено и културно моделована, али и индивидуално интерпретирана и усвојена од стране појединаца (Милић: 2001: 132). Род се друштвено креира и репродукује у безброј свакодневних поступака. Он обухвата друштвене, психичке и културне разлике између мушкараца и жена (Гиденс: 2003: 117). Под њиме подразумевамо друштвену конструкцију полних идентитета - друштвене разлике између жена и мушкараца, а у сам појам рода улазе и полне разлике. Сматра се да дете постаје свесно свог пола око (или од једне и по до) треће године живота (McGuire i McGuire, према Орачић: 1995: 47; Brković: 2000: 219). Род се темељи на улогама и односима, наученим кроз очекивања и допуштења друштвених структура и културних норми: то је читав систем улога и односа између полова, детерминисан политичким, економским, друштвеним и културним контекстом. Чине га идентитетске одреднице, облици личног изражавања, друштвени конструкти у виду улога и норми (Стјепановић-Захаријевски: 2010: 85-86).

А род је битна димензија идентитета људског бића, можда и најбитнија, јер од затворености у границе пола зависе многе животне могућности индивидуе: приступ правима, ресурсима.

Родни идентитет настаје, као и остали његови аспекти (или димензије) „у интеракцији између организма, индивидуалне свести и социјалне структуре” (Голубовић: 1999). Полни идентитет, пре свега, означава поимање и прихватање своје полне припадности и улоге (Stoller: 2006: 56; Брковић: 2000: 219) и дете се најчешће идентификује са полом коме биолошки припада. Осећање припадности свом роду представља идентитет рода, а услов је за прихватање социјалне улоге пола. Сматра се да је идентитет рода развијен када дете научи назив свог рода, када га генерализује на остале припаднике том роду и када схвати да је род непроменљив. Родни идентитет се стиче спознајом о разликама међу половима, много раније него што дете уопште и постане свесно постојања тих разлика (Булох и Булох: 2004: 83). У процесу полног типизирања учествују биолошки, когнитивни и друштвени фактори, кроз који млади нараштаји стичу/ усвајају понашања и уверења за које се сматра да су прикладни за њихов пол (Видановић и др.: 2006: 129).

Одржавање постојећих, патријархалних, родних односа подразумева и одржавање родних улога - обичајима, традицијом, бонтоном. Оне нас упућују, те знамо “где је коме место”, а истовремено се оне саме потврђују. Већ од раног детињства деца су изложена недвосмисленим порукама о томе које улоге припадају женама, а које мушкарцима (Речник родне равноправности: 2010: 152), већ трогодишња деца умеју да изаберу полно „прикладне” играчке (Смиљанић: 1985: 12; Брковић: 2000: 219; Худек: 1985: 75). Све је праћено различитим очекивањима за девојчице и дечаке (Смиљанић: 1985: 12-14). Васпитање за децу различитог пола често је до детаља различито (Бовоар: 1982: 14-88): девојчице остају мажене, а дечаци суочени са „суровом независношћу” само зато што су дечаци; много је важнији спољашњи изглед девојчице, него дечака, кога облаче прикладније за слободу покрета и игру, него њу; дечаку се ставља до знања да је супериорнији, само зато што је дечак, па се од њега и очекује више него од девојчице, што код не ствара осећај инфериорности; код дечака се подстиче спонтан, активан, чак агресиван став према свету који га окружује, а код девојчица пасивност и самоконтролу, иако и оне имају потребу за активношћу и независношћу; дечака охрабрују да буде агресиван и да се буну против онога што му не одговара (што значи, ако прихвата, да је то активно прихватање), а девојчицу – тек да подноси, као и да прихвата обавезе у кући... Ото Вајнингер је писао о духовној ортопедији, правом мучењу, уклањању разноликости, гушењу клица кроз васпитање које униформише све што се рађа са мушким и женским полним органима, јер почев од начина облачења и играња, деца се разврставају у „дечаке” и „девојчице”, услед чега оба пола трпе (Вајнингер: 1938: 85).

Дакле, не само да различите униформе за девојчице и дечаке подстичу раздвајање према родном критеријуму и тиме утичу и на родну социјализацију која, традиционално, тежи да маргинализује један – женски род, што читаве нараштаје доводи до понављања модела родних друштвених

неједнакости и стереотипа, већ и понавља биполарну поделу на два пола. Савремено друштво је препознало и признало читаву лепезу родних идентитета и колико год да се то не допада традиционалистима, то је наша будућност, а овакве школске униформе би да их силом укалупе у две могућности. Шта ће учинити васпитач, учитељ и наставник са трансродном децом? Хоћемо ли потенцијалне квир особе присиљавати да постану нешто што нису? А Србија је консеквентно усвајала низ докумената којима гарантује родну равноправност (више у Рецић: 2013, поглавље о савременој жени). Једнообразне униформе не могу да произведу конфузију код детета по питању родне социјализације, нити да га наведу на погрешну идентификацију. Али, могу делимично да ослободе децу која се не уклапају у дихотомну родну поделу од притисака.

Треба свакако додати да ношење униформе од стране наставника, односно васпитача има исте ефекте, само посредне, преко идентификације детета са њом/ њиме.

Да би испуниле своју функцију, односно да би произвеле једнообразност – дечије униформе не смеју да буду различите за девојчице и дечаке. Оне свакако неће онемогућити перцепцију друштвених неједнакости, које се не читавају само у облачењу деце, али могу да допринесу умањењу родних стереотипа, ублажавању ефеката патријархалног васпитања, које је битно различито за децу различитог пола и укалупљивања деце у манихејску поделу на девојчице и дечаке. Као последицу ненаметања мушког или женског родног идентитета кроз облачење, добијамо корак ближе ка слободи детета да прихвати животне могућности независно од родне идентификације, или да се касније за њих бори макар мало мање оптерећено родним ограничењима.

Литература

- Брковић, Алекса Д. (2000). *Развојна психологија*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Бовоар, Симон де (1982). *Други пол II: животно искуство*. Београд: БИГЗ (превод Мирјана Вукмировић).
- Булох, Верн Л. и Булох, Бони (2004). *Сексуални ставови*. Београд: Фабрика књига. (превод: Ивана Пражић).
- Вајнингер, Ото (1938). *Пол и карактер*. Београд: Геца Кон (превод Ирма Шосбергер)
- Видановић, Снежана, Тодоровић, Јелисавета и Хедрих, Владимир. (2006). *Породица и посао, изазови и могућности*. Ниш: Филозофски факултет.
- Гиденс, Ентони (2003). *Социологија*. Београд: Економски факултет (превод: Надежда Силашки, Татјана Ђуровић).
- Голубовић, Загорка (1999). *Ја и други: антрополошка истраживања индивидуалног и колективног идентитета*. Београд: Република.

- Исаковић, Ј. (2017). *Не желим да моје дете носи школску униформу и за то имам шест добрих разлога*. <http://old.zena.rs/Lifestyle/49487/Ne-zelim-da-moje-dete-nosi-skolsku-uniformu-i-za-to-imam-sest-dobrih-razloga> (01. 02. 2017)
- Милић, Анђелка (2001). *Социологија породице: критика и изазови*. Београд: Чигоја.
- Опачић, Горан (1995). *Личност у социјалном огледалу*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Петровић, М. Р. (2016). *Школске униформе одлична идеја, али тешко до реализације*. <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/skolske-uniforme-odlicna-ideja-ali-tesko-do-realizacije/g8vvpf80> (01. 02. 2017).
- Рашић, М. (2017). *САКОИ, КРАВАТЕ, СУКЊИЦЕ. Позната дијазнерка креирала УНИФОРМЕ и њима одушевила и родитеље и БАКЕ ОШ "Свети Сава"*. <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/sakoi-kravate-suknjice-poznata-dijaznerka-kreirala-uniforme-i-njima-odusevila-i-roditelje-ref=fbpublic> (01. 02. 2017)
- Рашић, М. (2017а). *ЦЕНА, УДОБНОСТ, БЕЗБЕДНОСТ. Родитељи на школске униформе имају замерке, а ево шта о томе кажу стручњаци*. <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/cena-udobnost-bezbednost-roditelji-na-skolske-uniforme-imaju-zamerke-a-evo-sta-o-tome/40qhqs> (01. 02. 2017)
- Садуша, Реџић (2013). *Полни морал младих у родној перспективи*: докторска дисертација.
- Смиљанић, Вера (1985). Развој полног идентитета. *Психологија*. Год. XVIII, Бр. 3-4 (3-19)
- Stoller, Robert (2006). *Biological Substrates of Sexual Behavior*. U *The Transgender Studies Reader*. Susan Stryker, Stephen Whittle (Ed.) Routledge Taylor & Francis Group. N.Y. (53-57).
- Dostupno na: <https://forlackofsomegoodwriting.files.wordpress.com/2013/12/susan-stryker-and-stephen-whittle-eds-the-transgender-studies-reader.pdf> (22. 01. 2016.)
- Стјепановић-Захаријевић Драгана (2010). *Род, идентитет, развој*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу
- Худек, Јасна (1985). *Преференција и идентификација играчака с обзиром на њихову сполну везаност код дјеце предшколске доби*. *Психологија*, Год. XVIII, Бр. 3-4 (75-80).
- Речник родне равноправности: 102 појма родне равноправности за 102 године освајања женских људских права*. (2010) (Јарић, Весна и Радовић, Надежда) Београд: В. Јарић: Н. Радовић (192 стр.).

Saduša Redžić

CHILDREN UNIFORMS AND GENDER SOCIALIZATION

Summary: The text deals with one aspect of the so-called uniformized dressing of children in educational institutions, re-examining this uniqueness itself. Namely, is it really a uniform dressing, if girls wear short skirts, while boys wear jackets? What is the impact of such "uniformity" in dressing children on the building their gender identity? Do such uniforms really affect the reduction of social inequalities, especially gender inequalities?

Key words: uniforms, gender identity, gender inequalities.

УТИЦАЈ АГРЕСИЈЕ У ЦРТАНИМ ФИЛМОВИМА НА ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ И ПРАВНА РЕГУЛАТИВА

Резиме: У раду се анализира утицај агресивности у цртаним филмовима на васпитање деце, разматрају различита становишта стручњака о овом питању, упоређују класични и модерни цртани филмови. На крају аутори износе своје виђење овог научног проблема, стављајући васпитни утицај медија у шири контекст утицаја других агенаса социјализације и наглашавајући примарни утицај породице и правилних васпитних поступака родитеља, који помажу детету да се формира као здрава личност, која поштује и себе и друге, са развијеним критичким мишљењем, тако да није подложна медијској манипулацији. Цртани филмови агресивног садржаја имају изразито негативан ефекат само у одсуству позитивних васпитних утицаја у породици и представљају компензацију за поруке о властитој вредности које су изостале у породици, с обзиром на то да идентификација са агресивним јунацима чини да се дете осећа важним, самоувереним, моћним и јачим од других.

Кључне речи: васпитање деце, утицај насиља, правна регулатива, цртани филмови.

Увод

Телевизија је остала најпопуларнији масовни медиј и поред све веће популарности интернета, тако да утиче на усвајање вредности, ставова, интересовања, облика понашања код гледалаца, нарочито код деце и адолесцената. Емисије које се приказују на телевизији могу бити едукативног, информативног или забавног карактера. Оне могу на правилан начин усмеравати развој детета, водити тежњи ка блискости и емпатији са другима, јачању критичког духа, одсуству предрасуда. Са друге стране, њихов ефекат може бити и супротан, те могу водити формирању ниског укуса, медиокритетног духа, преферирању кича, површности, предрасуда, незнања, некритичког мишљења, сугестибилности, агресивности и неприлагођеном понашању.

Привлачност већине телевизијских звезда заснива се на њиховој спољашности (младост, луксузни изглед, поседовање статусних симбола), која је заправо израз хедонистичких вредности (медијске популарности, брзе зараде, избегавања напорног рада, обавеза и одговорности).⁶ Сведоци смо

⁶ Вукадиновић, М. (2013): *Звезде супермаркет културе*. Београд: Клио.

тога да се чак и у цртаним филмовима намењеним најмлађима појављују управо овакви цртани јунаци.

Деца и адолесценти, с обзиром да углавном немају довољно развијено критичко мишљење, а имају потребу да изграде властити идентитет и стекну популарност у вршњачкој групи, склони су да некритички прихватају телевизијске звезде као узор. Деца узоре најчешће налазе у свету цртаних јунака, јер у њима често виде саме себе у будућности, те на овај начин олакшавају формирање властитог идентитета и савладавање тешкоћа који прате детињство: нарушавање инфантилне представе о себи као идеалном, страх од будућности, страх од неуспеха. Такође, несвесно кроз овај механизам одбране задовољавају потребу за популарношћу и успехом.

Васпитање представља процес планског и систематског усавршавања сензомоторних, интелектуалних, емоционалних и моралних својстава детета или одрасле особе, са циљем формирања друштвено пожељних ставова, вредности, мишљења, облика понашања.⁷ Оно се темељи на поштовању другог као различитог, свесног и слободног бића. Под појмом “медијско насиље” не подразумева се само уже значење овог термина, односно приказивање физичког и вербалног насиља (које манифестују многи цртани јунаци), као што су туче, вређање, провоцирање, исмевање, дволичност, лицемерје, сплеткарење, оговарање, већ и сваки напад на формирање здраве личности младе особе, у виду наметања неукуса, примитивизма, површности, истицања финансијског статуса, физичке снаге, безобзирности, безосећајности и деградирања припадника одређених друштвених група.

Како насиље у цртаним филмовима утиче на васпитање деце и појаву агресивности?

Медијски садржаји представљени су као копија праве реалности. Најподложнија за овакву превару су деца, која медијске садржаје могу схватити као реалност и следити примере које они нуде. Медији детету рефлектују и слику њега самог и других појединаца, па је тако оно у могућности да себе и друге упоређује и установи на којој су позицији у друштву. „Ако послушнемо комуникацију малишана, видећемо да је она веома сиромашна и пуна неартикулисаних гласова и ратничких поклича којима говоре јунаци цртаних филмова или видео-игрица”, упозорава др Мирјана Совиљ.⁸ Насиље у цртаним филмовима постаје толико привлачно за опонашање управо због чињенице да га манифестује неко ко је звезда, кога дете идеализује и коме се диви, с обзиром на то да је услов за идентификацију као облик учења емоционална везаност за узор.

⁷ Кошир М., Зграбљић Н., Ранфл Р., (1999). *Живот с медијима-приручник о одгоју за родитеље, наставнике и учитеље*. Загреб: Дорон.

⁸ Поремећај говора и језика, <http://www.iefpg.org.rs/index.php/en/>, приступљено дана 18.9.2018.

Три теорије о утицају телевизијског насиља на агресивно понашање у реалности

Сваки облик насиља који се приказује на телевизији дете може да схвати као пожељну друштвену карактеристику, али и даље остаје отворено питање „да ли телевизијско насиље заиста утиче на испољавање насиља у реалности“? Постоје три одговора.

Први је да гледање телевизије нема везе са агресивним понашањем у реалности. Као аргумент наводи се истраживање које је урађено у Британији средином 90-их година, у коме је испитивано понашање младих преступника (са кривичним досијеом) за које се показало да су време углавном проводили на улици, а не испред телевизора, гледајући насилне садржаје који би могли да утичу на њихово понашање у стварности. Ипак, насиље у медијима није једини чинилац који утиче на насиље код деце и адолесцената, већ велики утицај имају и генетски фактори, неадекватни услови раног емоционалног развоја, поремећени односи у породици и сл. Антисоцијалне тенденције највећим делом настају као резултат садејства ових фактора и нужно воде неком облику насиља, невезано да ли је особа била конзумент насилних садржаја у медијима или не.

Друга група научника сматра да насиље на телевизији нужно изазива насиље у реалном животу. Заступник овог става је Џорџ Гербнер који је у оквиру своје студије анализирао пројекције из ударних телевизијских термина. Студија је показала да 80% њих садржи неки елемент насиља. У 30% случајева насиље је коришћено због личне добити, у 58% није приказана жртва која трпи последице насиља, у 37% насилници су прошли некажњено, а 39% имало је хумористичан контекст чиме се тривијализује сам утицај и последице насиља.⁹ Ова студија нам говори да се насиље, његови узроци и последице на телевизији приказују као нешто сасвим прихватљиво, јер у слици света који креирају медији, за њега не следи казна, не води негативним консеквенцама. У реалном животу насиље углавном има озбиљне последице.

Постоји и теорија о позитивном ефекту гледања насиља - “теорија катарзе“, по којој гледање насиља омогућава пражњење насилних импулса. Агресивни импулси се проживљавају и избацују посредно кроз идентификацију са негативним ликовима. Ово проистиче из Фројдове теорије, где људска бића долазе на свет вођена агресивним импулсима, а насилни садржаји у медијима, према овој теорији, дају могућност да се ови агресивни импулси кроз фантазију задовоље. У једној студији која је посматрала експресије на лицу деце док су гледала телевизију, истраживачи су увидели да деца на очигледне насилне сцене ликова из цртаних филмова реагују изразом задовољства. Закључак је да насилне бајке и насилни цртаћи имају терапеутску функцију у детињству, ослобађајући примитивне нагоне и

⁹ Милиша З., Злоковић Ј., (2008). *Одгој и манипулација дјецом у обитељи и медијима*. Задар-Ријека: МаркоМ услуге д.о.о.

тежње. Уживање у насилним цртаним филмовима објашњава се идентификацијом деце са слабијим актерима који побеђују физички снажније нападаче, што је у ствари, метафора за свет одраслих (нпр. Птица тркачица, Том и Џери).

Наш научник Никола Рот дао је своје мишљење које се односи на дилему о томе да ли насилни садржаји у медијима имају ефекат катарзе или не: он сматра да ће агресивни садржаји у цртаним и играним филмовима имати ефекат катарзе уколико особа тренутно има агресивности у себи, а да ће ефекат катарзе не само изостати, већ ће агресивност бити и подстакнута, уколико гледалац тренутно није агресиван.¹⁰

Модерни цртани филмови и агресивност

Један од најпопуларнијих цртаних филмова под називом “Покемони”, који је осмислио Сатоши Тађири 1995. године припада групи анима (назив за јапански анимиран филм). Аниме имају карактеристичан изглед ликова (нпр. велике очи), а првобитни назив цртаног филма био је *Pocket monsters*. Годину дана касније, име је због сугерисања насиља скраћено у Покемон. Свака епизода цртаног филма посебна је авантура главног јунака Еш Кечам који се бори са својим Покемонима против осталих тренера. Упркос јаким ударцима Покемони никад не умиру, јер имају способност обнове енергије. Године 1997. у Јапану је 653 деце примљено у болницу због епилептичних напада које је, како је утврђено, проузроковало гледање 38. епизоде Покемона која никада више није приказана. После детаљнијих истраживања утврђено је да су чести светлцуви садржаји (црвене и плаве боје) током серије изазвали нападе и код деце која их раније нису имала.¹¹

Анализа је показала да је у 85 % сцена у овом цртаном филму присутно насиље (туча, планирање напада, физичко и психичко насиље). Цртани ликови су наругани, спремни на борбу, нема ниједног осмеха, чиме се деци шаље порука да увек треба да буду спремни на насиље и надјачавање противника. Вербална агесија је најприсутнија у изразима „среди га, покажи му“ и сл. Деца се лако идентификују са нападачима и немају жељу да помогну жртви¹².

Такође, анализиран је и циљ насиља, односно шта деца добијају ударајући некога. Уколико га повреде, добијају моћ и стичу поштовање осталих, а сврха насиља је понекад само омаловажавање противника. Насилни говор који дечаци и девојчице користе пре, током и после напада укључује речи „мучим те, доврши га, развали овог типа, обруши се на њега,

¹⁰ Рот, Н. (1996). *Социјална психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

¹¹ Negativan uticaj crtanih filmova, <https://novakdjokovicfoundation.org/sr/negativan-uticaj-crtanih-filmova/>, страници приступљено 10. 09. 2018.

¹² Кораћ, Н., Врањешевих, Ј. (2002). *Невидљиво дете*. Београд: Југословенски центар за права детета.

гледај и плачи, фрик, уништимо, убити, грозоте, средите их“.¹³

Поистовећивање са филмским ликовима присутно је код свих узраста, не само код деце. Уживамо да се поистовећујемо са неким ко је онакав какви бисмо ми волели да будемо. Ти ликови су динамични, провокативни, уживају поштовање других и моћ, те сва деца налазе свог јунака. У тим агресивним ликовима они виде архетип себе, желе да заиста буду баш такви и док гледају мисле да су то они. То што у тим филмовима нема смрти, а има удараца, погрешно је и врло опасно за децу која немају поред себе неког одраслог да их коригује, јер то нема везе са стварношћу. Тај модел понашања можда ће испробати на неком од својих вршњака. Најнегативнији утицај овакви узори имају на децу која немају услове за здрав развој, па су им цртани филмови замена за стваран живот.¹⁴

Дошло је и до промене начина на који се приказују полицајци и њихово ангажовање на контроли криминалитета. Уместо уредних и закону оданих ликова, телевизијским серијама и филмским платном све више дефилију бескомпромисни борци, “ратници” који не презају од употребе насиља према непријатељу.¹⁵ Vailer Claire с правом констатује да стање неће бити боље докле год медији буду форсирани „шокантно, неукусно, фасцинирајуће и унапред оптужујуће извештавање”.¹⁶

Будући да наш телевизијски програм у великој мери садржи цртане филмове агресивног садржаја који се већини деце допадају, родитељи су често у дилеми да ли да детету дозволе овакву забаву или не. Они примећују да дете свакодневно опонаша ратничке покличе и рушилачко понашање цртаних јунака. Други родитељи су супротног мишљења, сматрају да агресивни телевизијски садржаји припремају дете за стварни свет онакав какав јесте, беспошtedну борбу, надјачавање противника и недостатак емпатије.

Многи психолози и педагози имају различита схватања о утицају агресивних цртаних филмова на психички развој деце. Поједини од њих мисле да умерено гледање и агресивних цртаних филмова неће имати негативан утицај на развој деце, с обзиром на то да су „цртаћи креативна средства за изражавање емоција и понашања и да је њихова функција да растере децу и омогуће им идентификацију са свемоћним јунацима“.¹⁷

¹³ Nasilje u crtanom filmu "Pokemoni",

http://5sazvezdicom.medijskestudije.org/index.php?option=com_content&view=article&id=187:nasilje-u-crtanom-filmu-qpokemoniq&catid=43:nauni-rad&Itemid=61, страници приступљено 09.09. 2018.

¹⁴ Кораћ, Н., Врањешев, Ј. (2002). Невидљиво дете., *оп. цит.*.

¹⁵ Игњатовић Ђ. (2009). *Теорије у криминологији*. Београд: Правни факултет Универзитета у Београду, стр. 124

¹⁶ Vailer С. (2004). *Crime and punishment in contemporary culture*: London: Routledge

¹⁷ Милиша З., Злоковић Ј. (2008). *Одгој и манипулација децом у обитељи и медијима.*, *оп. цит.*

Агресија у модерним и класичним цртаним филмовима - поређење

Заговорници схватања према коме насилни цртаћи нису штетни за развој детета наводе да су и класични цртани филмови уз које су одрасли њихови родитељи, такође, садржали много агресије. Ипак, не ради о истој врсти агресивности. У модерним агресивним цртаћима налазимо много туче, насилних речи, мргодних израза лица, ситуација у којима насилник задобија поштовање других, без имало пријатељства, пажње, љубави, саосећања. У оваквим садржајима предњаче „Покемони“ и „Бакуган“.¹⁸

Неки од класичних цртаћа јесу имали доста агресије, али је то била агресија друге врсте, са много комичних елемената. Ако се сетимо Тома и Церија, јунаци стално праве смицалице, добро изударају један другог, а затим после „борбе“ излазе потпуно неповређени, само са вртоглавицом. Њихова „туча“ је пре свега комична, смицалице које праве духовите и домишљате, а с обзиром на то да су у питању животиње, а не људски ликови, дете је знатно мање подстакнуто на имитацију. Насупрот томе, модерни агресивни цртаћи, углавном, подразумевају људске или човеколике ликове, са којима се дете знатно лакше идентификује, а затим их опонаша; у њиховој борби нема ничег духовитог и домишљатог, агресија није комичног карактера; није циљ надмудрити противника, нашалити се са њим, игра без озбиљног повређивања (као код Дизнијевих цртаћа), већ покорити противника, понизити га, показати му надмоћ, задобити поштовање других због физичке снаге и примене насиља.

Правна регулатива

У Републици Србији *Регулаторно тело за електронске медије* представља независну регулаторну организацију са својством правног лица, које врши јавна овлашћења у циљу делотворног спровођења утврђене политике у области пружања медијских услуга. Будући да не постоји посебна законска регулатива за цртане филмове, они подлежу свим правилима под које потпада и остатак програма. То значи да су емитери слободни да цртане филмове пуштају у термину у коме сами налазе засходно. Осим тога, цртани филмови који се приказују на телевизији не пролазе контролу стручних лица, у погледу васпитног утицаја који имају на децу.¹⁹

Регулаторно тело за електронске медије (РЕМ) овлашћења у овој области остварује, пре свега, на основу Закона о електронским медијима²⁰ (Сл. гласник РС, бр. 83/2014 и 6/2016 - др. закон) и Правилника о заштити права

¹⁸ „Film i nasilje”, <https://www.republika.rs/>, страници приступљено 27.08.2018.

¹⁹ Цртани филмови утичу на понашање деце, <https://www.decijisokak.rs/crtani-filmovi-uticu-na-ponasanje-d>, страници приступљено 12. 09. 2018.

²⁰ Закон о електронским медијима, https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_elektronskim_medijima.html, страници приступљено 16. 09. 2018.

малолетника у области пружања медијских услуга из 2015. године²¹. Такође, на овом пољу одговарајући значај имају и међународни правни прописи: Директива о аудиовизуелним медијским услугама (2010) и Амандмани на Директиву о аудиовизуелним медијским услугама (2016).²²

Према члану 2., став 2. тачка 11. Правилника о заштити права малолетника у области пружања медијских услуга (2015) “Дечији програмски садржај је садржај који је према својој форми, садржају, функцији и времену емитовања искључиво намењен малолетницима млађим од 12 година”. У тачки 12. истог става дефинисан је појам *насиља* који се одређује као: “Понашање које подразумева примену силе или претње ради наношења повреде или угрожавања другог лица, другог живог бића или ствари (физичко, вербално, психичко или сексуално насиље)”. Из приложеног се може закључити да овај појам не обухвата насиље који се појављује у анимираним филмовима, јер се овде помиње повређивање или угрожавање “људи или других живих бића”, што је карактеристично за филмски и серијски програм, док су у цртаним филмовима заступљене анимације које могу подразумевати и различите ликове који су плод маште аутора, а могу имати сличности са људима и другим живим бићима.

Наведеним Правилником забрањени су само програмски садржаји чије приказивање може тешко нашкодити развоју малолетника, а то су:

1. порнографија,
2. брутално насиље, без нарочитог програмског и уметничког оправдања и
3. други програмски садржаји који могу тешко да нашкоде физичком, менталном или моралном развоју малолетника (члан 4. Правилника).

Пружалац медијске услуге категоризује сваки програмски садржај који може нашкодити развоју малолетника. Програмски садржај неподесан за малолетнике млађе од 12 година може се емитовати само у време када се објективно може очекивати да они прате програм уз присуство родитеља, имајући у виду уобичајен распоред њихових активности (нпр. време поласка у школу, радни или нерадни дан, школски распуст, уобичејено радно време и др.) [члан 8. Правилника].

Примећујемо да цртани филмови са агресивним садржајем не само да не спадају у категорију из члана 4. Правилника, већ нису категорисани ни као програмски садржај неподесан за малолетнике млађе од 12 година из члана 8. Правилника. То значи да се ови цртани филмови могу приказивати у свако доба, без следећег текстуалног и усменог обавештења: „Програм који следи

²¹ Правилник о заштити права малолетника у области пружања медијских услуга, <http://rem.rs/uploads/files/Pravilnici/6075-Pravilnik%20o%20zastiti%20maloletnika%20u%20oblasti%20pruzanja%20medijskih%20usluga%20za%20sajt.pdf>, страници приступљено 17. 09. 2018.

²² Регулаторно тело за електронске медије, <http://www.rem.rs/sr/regulativa/zakoni-i-strategije>, страници приступљено 15. 09. 2018.

није прикладан за особе млађе од 12 година.“ и графичке ознаке у виду круга зелене боје у коме је у белој боји исписан број 12.

Закључак

У раду је анализиран значај и улога коју цртани филмови остварују у васпитању и развоју деце, позитиван утицај који неоспорно неки садржаји имају, али и вишеструко негативан који намећу неки други. Правилно усмеравање од стране родитеља и васпитача не ставља акценат на забрану одређених садржаја са интернета и телевизије, већ на формирање медијске писмености код младе особе. То значи да од најранијег детињства дете учимо да критички процењује оно што медији нуде, разликује вредности од квазивредности и јасно читава намере режисера медијских садржаја. Дете које зна да разликује дискретност и ненаметљивост од нападности, укус од неукуса, префињеност од јефтиног и простог, природност од извештаченог и изрежираног, уметност од кича, неће бити сугестибилни конзумент медија, лак за манипулацију, већ добар проценитељ оштрог критичког духа.

Када је реч о насилним цртаним филмовима, непримереним дечјем узрасту, можемо да закључимо да се они у одсуству позитивних васпитних утицаја у породици, разговора са дететом, емоционалне блискости, заједничког дружења и учења, усађују у подсвест детета и представљају неку врсту замене за поруке о властитој вредности које су изостале у породичном окружењу, с обзиром на то да идентификација са агресивним цртаћима чини да се осећа важним, самоувереним, моћним и јачим од других.

Важно је поменути да су неопходне измене правних норми, које се односе на садржај цртаних филмова који су намењени деци. У том погледу било би пожељно изменити прописе који ограничавају или онемогућавају приказивање насиља према људима, али не и према анимираним ликовима. Дете је склоно да се идентификује и усваја непримерене облике понашања како живих, тако и измишљених ликова, који код њега изазивају дивљење због своје снаге, моћи, популарности и утицаја који имају на друге. Тим поводом потребно је формирати стручно тело које би спроводило проверу сваког медијског садржаја који је намењен деци.

Литература

- Aufderheide P. (1992). *Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Вукадиновић, М. (2013). *Звезде супермаркет културе*. Београд: Клио.
- Кораћ, Н., Врањешевевић, Ј. (2002). *Невидљиво дете*. Београд: Југословенски центар за права детета.
- Кошир М., Зграбљић Н., Ранфл Р. (1999). *Живот с медијима - приручник о одгоју за родитеље, наставнике и учитеље*. Загреб: Дорон.
- Милица З., Злоковић Ј. (2008). *Одгој и манипулација дјецом у обитељи и медијима*.

Задар - Ријека: Марко М. услуге д.о.о. Nasilje u crtanom filmu "Pokemoni", http://5sazvezdicom.medijskestudije.org/index.php?option=com_content&view=article&id=187:nasilje-u-crtanom-filmu-qpokemoniq&catid=43:nauni-rad&Itemid=61, pristupljeno dana 09.09. 2018.

Poremećaj govora i jezika, <http://www.iefpg.org.rs/index.php/en/>, pristupljeno dana 18.09.2018.

Рот, Н. (1996). *Социјална психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

“Film i nasilje”, <https://www.republika.rs/>, страници приступљено 27.08.2018.

Ana Slavković
Vukan Slavković

THE INFLUENCE OF AGGRESION IN CARTOONS ON THE EDUCATION OF CHILDREN AND LEGAL REGULATION

Summary: This article discusses the influence of aggressiveness in cartoons on the upbringing of children, the different attitudes of experts on this issue and compares classic and modern cartoon films. Finally, the authors give their vision of this scientific problem, putting the educational influences of the media in a wider context of the effects of other socialization agencies, and emphasizing the primary influence of the family and the proper parenting, which helps child to form a healthy personality who respects both himself and others, with developed critical thinking, so he/she is not subjected to media manipulation. Cartoon films with aggressive content, in the absence of positive educational influences in the family, have a very negative impact on children and represent compensation for messages about their own values that are missing in the family, since identification with aggressive heroes makes the child feel important, reliable, powerful and stronger than others .

Key words: education of children, effects of violence, legal regulation, cartoons.

POTICANJE RAZVOJA DJEČJIH GLAZBENIH KOMPETENCIJA I OČUVANJE BAŠTINE PUTEM PJEVAČKOG ZBORA

Rezime: Ovaj članak ukazuje na važnost stvaranja uvjeta koji će kod djeteta poticati formiranje pozitivnog stava prema tradiciji i kulturi vlastitog naroda. Putem dječjeg pjevačkog zbora djeca na zabavan i njima primjeren način sudjeluju u očuvanju glazbene baštine te se time glazba, posebice kraja u kojem živimo prenosi na iduće generacije. Objasnit ćemo važnost glazbe u poticanju dječjeg razvoja te metode koje koristimo u radu. Dječji pjevački zbor naše ustanove izvođenjem glazbenih djela u sklopu lokalnih manifestacija doprinosi prenošenju glazbene baštine na široj razini.

Ključne riječi: glazba, dijete, pjevački zbor, baština.

Glazba je važna sastavnica odgojno-obrazovnog procesa i stvara posebno ozračje. Glazba pozitivno utječe na emocionalni život djeteta, potiče razvoj njegove mašte, mišljenja, pamćenja, govora, pomaže razvoju djetetove slike o sebi, potiče razvoj kreativnosti te cjelokupne motorike i koordinacije.

Tomić-Ferić ističe kako institucionalna sredina treba omogućiti bogatstvo stimulacije, čime bi se stvorilo kulturno ozračje odgojne ustanove, a otvorenost za sva glazbena područja u dječjem vrtiću pozitivno utječe na cjelovit djetetov razvoj (Tomić-Ferić, 2001).

Kako bismo unaprijedili i kreativno obogatili kurikulum naše ustanove i samim time odgojno-obrazovni proces, pedagoške godine 2012./2013. osnovali smo dječji pjevački zbor koji se organizira izvan redovnog desetosatnog programa.

Šiljković i sur. smatraju da je visok stupanj motivacije polaznika jedna od osnovnih specifičnosti izvannastavnih aktivnosti. U skladu s osobnim interesima program zbora djeca odabiru samostalno uz dogovor s roditeljima pa je tako motivacija kod djece izrazito visoka. Također, valja napomenuti kako je interes za upis u dječji zbor svake godine u našem vrtiću velik. Program se provodi s djecom u dobi od 4 do 7 godina jednom tjedno (ako je interes velik prednost upisa daje se djeci školskim obveznicima). U vođenju programa dječjeg pjevačkog zbora izmjenjuju se dvije odgojiteljice.

Aktivnosti koje se provodena probama zbora:

- Pjevanje pjesama,
- Igre s pjevanjem,

- Sviranje udaraljki,
- Vokalne i instrumentalne glazbene improvizacije,
- Vježbe disanja,
- Ritamske vježbe,
- Vježbe za upjevavanje,
- Uvježbavanje koreografije,
- Glazbene igre.

Odabir pjesama

Neke od pjesama koje izvodimo na zboru autorsko su djelo voditeljice zbora, a također se koristimo i različitim zbornicima pjesama za djecu kao npr. Zbornikom pjesama i igara za djecu (Manasteriotti, V.), Zbirkom pjesama za djecu - Zapjevajmo, maleni (Kabiljo, A.), Zbirkom pjesama i igara za predškolsku djecu – Zapjevajmo složno svi (Goran, Lj., Marić, Lj.) i dr. Kod izbora pjesama koje ćemo izvoditi vodimo se kriterijima za kvalitetan odabir pjesme te nastojimo djecu upoznati s tradicionalnim pjesmama kraja u kojem živimo.

Prema autorici Radočaj-Jerković, čimbenici za kvalitetan odabir pjesme za pjevanje:

1. estetska vrijednost pjesme,
2. primjerenost tekstualnog sadržaja pjesme dobi djece,
3. primjernost opsega pjesme mogućnostima djece,
4. melodijska i ritamska zanimljivost pjesme,
5. logična melodioznost pjesme,
6. logičan spoj melodije i teksta pjesme,
7. tematska zanimljivost, odnosno, hoće li pjesma sadržajem pobuditi interes za pjevanje,
8. didaktička primjena pjesme u svrhu razvoja nekih budućih pjevačkih sposobnosti (pjesma mora odgovoriti na pitanje – hoćemo li učenjem ove pjesme unaprijediti pjevačke/glazbene sposobnosti učenika).

Usvajanje pjesama

Pjesme koje se usvajaju isključivo se uče metodom učenja po sluhu. Novu pjesmu odgojitelj će otpjevati razgovijetno uz pratnju na instrumentu, a djeca u fazi upoznavanja s pjesmom samo slušaju. Tako će se djeca upoznati s melodijom i motivirat će ih se na njezino usvajanje. Nakon slušanja pjesme dio po dio teksta se izgovara, a djeca ponavljaju tekst. Potom se kreće u pjevanje fraza te se kasnije one spajaju u cjelinu, tj. pjesmu.

Nakon usvajanja pjesme odgojitelji osmišljavaju koreografiju koju uvježbava s djecom. Koreografija pokreta treba biti u skladu s jednim ili više elemenata glazbe (metar, ritam i dr.). Odgojitelj koreografiju izvodi zajedno s djecom pri svakom ponavljanju pjesme na pjevačkim probama.

Dirigiranje zborom koji čine mala djeca ne zahtijeva velike kretnje. Praksa pokazuje da je dobro dirigirati i tijekom zbornih pokusa, pri uvježbavanju pjesama.

Potrebno je da mali pjevači nauče pratiti dirigentske kretnje, posebno da im budu sasvim jasne pripremne i završne kretnje kako na nastupima ne bi došlo do neugodnih iznenađenja, poput pogrešnog upadanja ili nesinkroniziranog završavanja fraza ili cijele skladbe (Šulentić Begić, 2010.).

Tijekom proba potiče se djecu da tijekom nastupa gledaju u voditelje, a ne u publiku te da im izraz lica odražava karakter pjesme.

Nastupi dječjeg zbora

Prema Završki, nastupima u zboru djecu se privikava da aktivno i intenzivno sudjeluju na manifestacijama kulturnog života lokalne sredine. Pjevački zbor Dječjeg vrtića „Šegrt Hlapić“ redovito nastupa na različitim manifestacijama na lokalnoj i gradskoj razini (Prigorski dani, Sesevetski fašnik, Advent u Zagrebu, Dani dječjih vrtića Grada Zagreba, Darujmo djeci kazalište).



Advent u Zagrebu



Sesevetski fašnik

Zaključak

Glazba je sastavni dio naših života, a oduvijek je bila i dio odgojno-obrazovnog procesa. Ona pozitivno utječe na cjeloviti djetetov razvoj, unosi toplinu i radost među djecu te snažno potiče razvoj pozitivnih emocija, osjećaja pripadnosti i zajedništva. Svako dijete u sebi nosi određeni potencijal koji mu omogućava da razvije svoju muzikalnost. Pjevanjem u pjevačkom zboru doći će do maksimalnog razvoja glazbenog potencijala djeteta. Predškolska djeca zainteresirana su za sudjelovanje u pjevačkom zboru zato što se na probama osjećaju dobro, imaju se priliku družiti s ostalom djecom iz ustanove, pjevaju pjesme koje vole, imaju priliku više puta godišnje nastupiti te im to daje dodatnu motivaciju za polaganje zbora. Kroz sudjelovanje u pjevačkom zboru djeca imaju priliku upoznati i njegovati kulturnu baštinu i tradiciju vlastitog naroda.

Literatura

- Gospodnetić, H. *Glazba, pokret i ples u odgoju i obrazovanju djece rane dobi*.
line/http://goo.gl/3Ng0r5(posječeno 1.9.2017.)
- Radočaj-Jerković, A. (2009). *Pjesma i pjevanje u općeobrazovnoj školi*. Magistarski rad. Zagreb: Muzička akademija/ Filozofski fakultet.
- Šiljković, Ž.; Rajić, V.; Bertić, D. (2007). *Izvanastavne i izvanškolske aktivnosti*. *Odgojne znanosti* 9/2 (14): 113. - 145.
- Šulentić Begić, J. (2010). *Pjevanje kao izabrana aktivnost otvorenog modela nastave glazbe*. U Vrandečić, T./ Didović, A. (ur.), *Monografija umjetničko-znanstvenih skupova 2007. - 2009. Glas i glazbeni instrument u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna i sustavna istraživanja (str. 60 - 67).
- Šulentić Begić, J. (2010). *Problematika pjevačkog zbora mlade školske dobi*, *Tonovi – Časopis glazbenih i plesnih pedagoga* 55: 33 - 44
- Završki, J. (1979). *Rad s dječjim pjevačkim zborom: metodički priručnik za nastavnike glazbenog odgoja i voditelje dječjih pjevačkih zborova*, Zagreb: Školska knjiga.

Marijana Stojčević

Lana Škender

STRENGTHENING THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S MUSIC COMPETENCES AND PRESERVING HERITAGE BY THE PUBLIC PROCUREMENT

Summary: This article points to the importance of creating conditions that will encourage a child to form a positive attitude towards the tradition and culture of their own people. Through the children's singing choir, children participate in fun and appropriate way in the preservation of musical heritage, and this is the music, especially the end we live in, to the next generation. We will explain the importance of music in promoting child development and the methods we use in the work. The children's choir of our institution by performing music works within local events contributes to the transfer of musical heritage to a wider level.

Key words: music, child, singing choir, heritage.

ДРАМСКИ ИЗРАЗ У ГОВОРНОМ СТВАРАЛАШТВУ ПРЕДШКОЛАЦА

Резиме: Под драмским изразом подразумевају се разнолики облици говорног изражавања код предшколаца када се стварни и измишљени догађаји, бића, предмети, појаве и односи представљају помоћу глуме, односно игровних ситуација. Деца воле драмске игре, највише због чињенице да сви видови овог говорног израза подсећају на кобајаги игре. Често, и независно од утицаја одраслих, деца сама осмишљавају своју игру, дајући једни другима улоге, бирајући и прихватајући једну, а одбацујући другу. Њихов драмски израз најчешће се уобличава у говорним интеракцијама импровизације, што омогућава да остваре једноставане, али обликоване драмске текстове, као стваралачке покушаје у којима се говор развија, пре свега у дијалошком домену. Улога васпитача је неоспорна, с обзиром на то да прати и каналише ситуацију, подстиче, усмерава и помаже у реализацији драмског израза при говорном стваралаштву деце.

Кључне речи: предшколци, драмски израз, симболичка игра, пантомима.

Увод

Драмске игре²³ представљају организоване креативне игре, које се остварају путем речи, покрета и звука. Оне деци омогућавају искуствено сазревање и квалитетније одрастање. Између осталог, веома су погодне за развијање правилног изражавања, богаћења речника, концентрације, спретности и зрелости (Перић Краљик, 2006). Слично мисли Лекић и сарадници који наводе да драмска активност помаже детету да изрази и

²³ Најпре истичемо запажања о тзв. „креативној драматици“ коју су развиле Винфред Ворд и Џералдин Брејн Сикс. Ворд је дошла на идеју да проучавање дечје литературе, које је подразумевало читање и анализирање, оживи и драматизацијом (Ward, 1960; према Стаменковић, 2015). Ауторке су биле заинтересоване за рад са врло малом децом. Игре улога су називале драмском игром, а задатак одраслих у овом процесу би био да подстичу децу да се играју, како би сопственим мислима, емоцијама и имагинацијом развијала драмску природу игре. Основа овог метода рада су драматизације или импровизације инспирисане причама, песмама и римама, а у раду са млађом децом акценат је стављен на пантомиму и ритмичке вежбе (Стаменковић, 2015).

развија своја осећања, склоности, говорне и изражајне способности и вештине, затим машту и способности замишљања и стварања, моторику и говор тела, али и друштвену свест и хумана морална уверења, способности за сарадњу, као и сигурност и самопоуздање (према Станишић, 2015).

Са применом драмских игара је важно почети на што ранијем узрасту. Да бисмо уопште могли да примењујемо драмске игре у раду са децом, неопходно је да пре свега знамо какве су физичке и психичке способности деце предшколског узраста, и да садржај и начин реализације игара прилагодимо њиховом узрасту (Перић Краљик, 2006). Деца већ при крају прве године живота могу да се играју претварања, а са четири почињу да схватају шта је морал и каква су морална правила. Кроз драмске игре, деца стичу искуство које им недостаје.

Такође, није згорег истаћи да многи аутори запажају да је мало драмских текстова који се могу примењивати у раду са децом предшколског узраста, али се у томе уочава и извесни напредак: “Савремена српска књижевност за децу и младе у последње време бележи свој успон и процват, како у теоријском тако и у практичном смислу.“ (Ђуричковић, 2018: 430).

Игре по улогама

Игре по улогама се јављају као облици говора у самоговору, у играма са играчкама, као и приликом опонашања животиња, природних појава и превозних средстава. Могу се јавити у два облика. Први су слободне игре, које деца изводе сама, попут импровизација животних ситуација, драмске имитације и драмске игре. Други облик представљају игре које у току усмерених активности васпитач организује са децом, и у њих се убрајају импровизације и драматизације садржаја неких текстова, драмски комади и драмско стваралаштво деце (Миленковић, 2006).

Театролог Мисаиловић (1991) пре свега наглашава разлику између дечје, драмске и драматизоване игре. У дечјој игри, дете представља себе и игра произилази из њега самог, док код драмске игре опонаша неког, или нешто друго, а покретач игре је изван детета. Када је у питању драматизована игра, подстицај је тада споља, а дете се уживљава и преображава у људе, животиње или ствари, у зависности од извора игре. Ова врста игара захтева, али и развија способности снажнијег уживљавања, потпунијег расуђивања, дубљег уочавања и ширег прилагођавања, што све заједно доприноси целовитом дечјем духу.

Када је у питању драмско стваралаштво деце предшколског узраста, оно потиче из њихових симболичких игара, као што су тзв. „режисерске игре“ и игара улога са сижеом, као и игара позоришта. Том приликом деца имитирају оно што виде и доживљавају око себе, или одигравају неке замишљене ситуације. Те имитације у одређеној мери представљају симболичку прераду онога што желе да прикажу, што подразумева коришћење имагинације и фантазије на један креативан начин (Каменов и Филиповић, 2010). Мисаиловић пак наводи да су „игре негирање и превазилажење стварности или надградња и трансформација стварности“ (1991:55). У играма се

стваралаштвом дечје маште стварност допуњује, преправља, обогаћује и надмашује.

Симболичка игра као драмски израз

Режисерске игре представљају најелементарнији облик симболичких игара. Њих карактерише замишљена ситуација у којој дете испољава своје стваралаштво тако што смишља садржај игре и одређује њене учеснике. Предмети и играчке који „учествују“ у игри се, поред тога што се користе за намену за коју су направљени, користе се и у пренесеном значењу, при чему до изражаја долази маштовитост детета и способност симболичке употребе објеката из околине. Сценарио режисерских игара осликава неке ситуације у којима је дете учествовало, које је чуло у приповетци или бајци, видело на филму или му их је неко испричао. Говор прати ове игре и њиме се објашњава и коментарише оно што се ради. Генерализација радње, карактеристична за режисерске игре, се дешава поступно. Деца узраста од једне до две године нису у стању да одвоје радњу од предмета и ситуације у којој су је научила. Убрзо након овог периода ипак почињу да са различитим играчкама изводе радњу која им је показана на једној играчки, при чему престају да везују одређену радњу за само један специфичан предмет. У наредној фази одвајања радње од предмета, дете опонаша ситуацију без присуства иједног предмета који би био потребан за то (нпр. дете „пије“ замишљени чај из празне шољице), а у исто време се јавља и употреба једних предмета као замена за друге (нпр. користи штапић као термометар). Око треће године живота детета више не постоји изразита потреба да заменици предмета у игри буду слични предметима које замењују. Игра у извесном смислу постаје симболичка активност. Играјући режисерске игре, деца усвајају начине руковања предметима, уочавају редослед збивања која подражавају и запажају радње везане за играње улога, што све представља предуслове за прелазак на игру улога. Утицај одраслих на дечје режисерске игре мора бити деликатан, посредан и ненаметљив, како би се код деце одржала мотивација и пружила им се могућност да у што већој мери изразе себе (Каменов и Филиповић, 2010).

Игре улога са сижеем

Игре улога са сижеем, или игре маште, су врста игара где се деца преносе у неку замишљену ситуацију. Радње ових игара се одвијају на имагинарном плану, при чему се често користе играчке које замењују реалне предмете. Ове игре немају унапред утврђена правила што омогућава детету слободу у поступцима и примат његове маште. Међутим, иако правила нису строго одређена и деца добровољно бирају улоге које ће играти, она ипак осећају обавезу да све што раде буде карактеристично за улогу, при чему улажу изузетан напор да то верно представе. Због тога деца, посебно у игри улога, делују преко својих актуелних могућности и прелазе у „зону наредног развоја“. У игри улога са сижеем детету је дата потпуна слобода и самосталност при избору теме, поделе улога, избора начина како ће се игра одвијати и како ће одиграти своју улогу, као и осталих компонената игре.

Ситуације које се одигравају су најчешће инспирисане причама које су деца чула, разним садржајима са телевизије, а посебно догађаји које су сама проживела или им присуствовала, а који су оставили снажан утисак. Притом се сцене не одигравају верно, већ примат има начин на који их је дете доживело, где долази до изражаја одлика деце као рођених глумаца. Деца ову симболички представљену стварност јасно разликују од обичне стварности, о чему сведочи употреба израза попут „кобајаги“, који се често може чути од деце.

Игра улога са сажеом се код деце јавља истовремено са њиховом тежњом да буду самостална, али и да се угледају на одрасле. Прве зачетке игре улога представљају игре детета где оно за себе јасно каже да је „мама“, „васпитачица“, „доктор“ и слично, а затим их и у својој игри подражава. Код млађе предшколске деце се опажају радње које проистичу из улога, а затим се тим улогама дају називи повезани са радњама. Код мало старије деце, у игри до изражаја долазе односи међу ликовима, а у комуникацији се све више користи говор, што омогућава изражавање путем дијалога.

Симболичке игре, а посебно игре улога са сажеом, доприносе развоју стваралаштва као особине дечје личности. Уношењем одређених елемената драмске уметности, обогаћују се игре улога и по садржајима, а и по изражајним облицима. Када је у питању област говора, то се може постићи организовањем разноврсних игара, односно вежби за развој интонације, мимике, поза, гестова и начина кретања (Каменов и Филиповић, 2010).

Један од најсложенијих облика дечјег стваралаштва су игре позоришта. Оне подразумевају играње улога према текстовима из литературе или текстовима посебно написаним за дечје позориште. Иако је у овој врсти игара текст и понашање деце која глуме већ у великој мери одређено, оне ипак подстичу дечје стваралаштво јер извесна слобода у извођењу ипак постоји. Текст представе представља само оквир у коме га деца разрађују и мењају, проширују, скраћују или убацују неке нове ликове и слично, уколико то желе. Дечје позориште има посебан значај за развијање стваралаштва, јер се у њему јављају и још неке врсте уметничког изражавања, попут говорног, музичког или плесног. У игри позоришта деци су већ дате основне црте ликова које играју, а њихово понашање и доживљаји су одређени садржајем текста, који се ипак у одређеној мери мора испоштовати. Дечје стваралаштво се у овој прилици огледа у дететовом верном представљању лика који игра, што од њега захтева да разуме какава је то личност, њене мотиве и осећања, како би све то, као и у правом позоришту, могло да пренесе на публику (Каменов и Филиповић, 2010).

Многи аутори наводе да су деца рођени глумци. Њима је природно да своје активности пропрате говором и појединим елементима глуме, као што су изрази лица, покрети, промене боје гласа и слично. Оно што је важно је да се тај природан таленат за глуму негује, унапреди и одржи код детета. Постоје одређене активности које су се у досадашњем раду са децом

предшколског узраста показале као изузетно ефикасне у намери да се однегује драмско стваралаштво деце.

Једна од њих је активност под називом ствари из маште. Ова игра је погодна за најмлађу децу и период када се она тек уводе у драмске игре и уче да се ослобађају и развијају имагинацију. У њој се користе погодна помоћна средства (штап, камен, дугме и сл.), при чему се деци даје објашњење да свака од ових ствари може да се преобрази у неку другу, уз помоћ маште. Тако, на пример, камен може постати колачић, штап се може претворити у коња, и слично. Након тога, деца узимају по један предмет који желе, како би приказали у шта се он претворио у њиховој машти.

Десило се... је игра у којој васпитач најпре опише неку типичну ситуацију сукоба. Задак деце је да, у паровима, представљају различите варијанте сукоба, док други парови предлажу њихово разрешење. На тај начин се деца уче како да проблем сагледају из различитих углова, уче да се ставе у позицију других и, уз помоћ васпитача, проналазе најбоља могућа решења.

Игра пантомиме

Игра пантомиме је врло погодна за развијање дечје маште. У њој се не употребљавају реквизити већ се све одвија у мислима. Може се играти тако што свако дете за себе глуми одређени лик или ситуацију, или тако што група деце заједно одглуми нешто. Један начин задавања задатака је тај да се сваком детету гласно каже шта треба да представи, док остали оцењују колико је био успешан у томе. Други начин да се детету шапне шта је то што треба да одглуми, а остали, по покретима и понашању, погађају шта је у питању.

Још једна активност којом се негује драмско стваралаштво је и коришћење костима и маски, како би се одиграли различити ликови. Најпре се са децом разговара и тражи да замисле какви ће бити кад порасту, којом ће се професијом бавити, али се иде и корак даље у подстицању маште и замишљају и какво би биће желели да буду. Након тога, деца праве костиме и маске помоћу којих се претварају у замишљене ликове или бића, и измишљају приче у којима учествују, заједно праве представе, бирају најлепши костими и слично.

Као изузетно добар увод у све врсте драмских активности користе се игре вођене маште. Доминантну улогу у овој врсти игара има васпитач. Он их уводи у причу, даје им смернице и води кроз стваралачки процес. Задатак деце је да његове речи и замишљене ситуације претворе у драмски приказ (Каменов и Филиповић, 2010).

Закључак

Говорно-језички развој је сложен процес и због тога је важно да особе које учествују у њему буду правилни говорни узор. Због тога је неопходно пажљиво слушати децу и оно што говоре. Родитељи би требало да квалитетно проводе време са њима, да што више разговарају, не прекидају дете када покушава да им нешто саопшти, постављају подстицајна питања, причају им

приче, са њима уче песмице. Многе методе, попут језичких игара, којима се служе васпитачи у вртићима, погодне су и за играње код куће, током возње, шетње или у било ком другом тренутку који родитељи проводе са својим дететом.

Треба искористити природну повезаност игре и говора код деце, посебно на најмлађим узрастима. Играње језичких игара у вртићу, поред тога што помаже у учењу правилног изговора гласова и речи и богати речник, вежба и боље сналажење детета у својој средини, а с обзиром на то да се све активности обављају у групи има позитиван утицај и на развој друштвености.

Употреба метода попут драматизације, где се дете ставља у ситуацију да буде активан учесник у збивањима, да сам креира свет око себе и слободно се изражава, доприноси здравијем развоју целокупне његове личности. Поред позитивног утицаја на развијање и унапређивање различитих карактеристика говора, значајне су и за развој важних карактеристика личности као што је самопоуздање, сарадљивост, креативност, хуманост, саосећајност, могу помоћи детету да лакше изрази своја осећања, а интровертнијој деци да се ослободе страха при јавним наступима. Са њиховом применом треба почети на што ранијем узрасту.

Литература

- Vidović Schreiber, T. T. *Tradicijska kazivanja i scenski izraz djece predškolske dobi*. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 64 (3), 2015, 504-517.
- Дуран, М; Плут, Д; Митровић, М. *Симболичка игра и стваралаштво*, Београд, Завод за издавање уџбеника и наставна средства, 1987.
- Елјконјин, В. Д. *Психологија деčје игре*, прев. Марија Марковић, Београд, Завод за издавање уџбеника и наставна средства, 1984.
- Ђуричковић. М. *Драмски текстови за децу*, Наше стварање, зборник радова са Тринаесте конференције „Васпитач у 21. веку“, бр. 17, 2018, 430-436.
- Каменов, Е. *Дечја игра*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства, 2006.
- Каменов, Е., Филиповић, С. *Мудрост чула*, V део. Дечје драмско стваралаштво. Нови Сад: Драгон, 2010.
- Миленковић, С. *Методика развоја говора*. Сремска Митровица: Виша школа за образовање васпитача, 2006.
- Мисаиловић, М. *Дете и позоришна уметност*. Београд: Завод за издавање уџбеника, 1991.
- Мићић, В., Вукомановић Растегорац, В. *Како настају речи: игролики приступ творби речи у предшколској установи*. Савремено предшколско васпитање и образовање: изазови и дилеме, Зборник Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 20, 2016, 195-208.

Млађеновић, М. *Сценски потенцијал драмских текстова за предшколски узраст*. Савремено предшколско васпитање и образовање: изазови и дилеме, Зборник Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 20, 2016, 119-127.

Перић Краљик, М. *О драмским играма за дјецу предшколског узраста*. Живот и школа, 15-16, 2006, 147-154.

Столић, Д. *Дете предшколског узраста и позориште*, Детињство 2, лето 2014, 77-84.

Столић Д. *Развој дечјег говора у различитим облицима испољавања драмских компоненти*, „Наше стварање“ (зборник радова), бр. 9, Алексинац, 2010, стр. 29-47.

Такарич, Р. Ђуричковић, М., Павловић, А. *Паметна књига о школском позоришту*, друго издање, Алексинац, Центар за културу и уметност, 2013.

Danica Stolić

DRAMA EXPRESSION IN THE SPEECH CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Under the drama term, there are various forms of speech expression of preschool children, when real and fictitious events and relationships are represented by playing situations. Children love drama games, mostly due to the fact that all the aspects of this vocabulary are reminiscent of the "quasi" games. Often, and independently of the influence of adults, children create their own game by giving each other the role, choosing and accepting one, while rejecting the other.

Key words: Preschool children, drama expression, symbolic game, pantomime.

САВРЕМЕНИ ДРАМСКИ ТЕКСТОВИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ (Специфичности, улога, функција, тенденције, статус)

Резиме: Приликом стварања драмских текстова за децу и младе, акценат треба да се стави на иновативност на плану садржаја и форме, релевантности и актуелности тема и мотива, на универзалне и космополитске вредности, на комуникацију и интеракцију са младим гледаоцима... У том смислу лепо је што постоји 20. март - Светски дан позоришта за децу и младе, када се реализује и кампања “Одведите данас Ваше дете у позориште“. Али, зар то треба (у)радити само у један дан, а не и у наредним данима и недељама, па и у току целе године!? Позоришна уметност, свеједно да ли за децу и младе и(ли) за одрасле, не ствара се ад хок, од данас до сутра, већ мукотрпном и перманентном акцијом и радом током више година, па и деценија, јер позоришни гледаоци, тј. публика, уосталом, као и читаоци књига, обожаваоци филмова, изложби, концерата и осталих културних и забавних манифестација - стварају се, негују и (п)одржавају од најмањих ногу! Значај културе уопште, па у тим оквирима и позоришне уметности и за младе посебно, али и за друштво, неизоставан је и огроман, јер је немерљив, па чак и пресудно утиче приликом одрастања, васпитања и образовања нових генерација. При том пружа се могућност да млади читаоци и гледаоци постану писци, па и драматурзи, а њихове текстове да читају и гледају и њихова деца, унуци и прауници, па и будућа покољења, јер само на тај начин остварују се мисија, визија и циљ, тачније - реализује се стваралачки вишегенерацијски круг.

Кључне речи: драмски текстови, позориште, деца, млади, васпитање, култура, иновативност, интеракција.

Драматургија истовременог раста

Издавачка кућа “Феникс“, заједно са Фондацијом за културну и научну афирмацију и презентацију “Македонија презент“ из Скопља, почетком 2013. године расписала је Конкурс за оригиналне драмске текстове за децу и младе. Јавило се је више аутора и изашла је из штампе “Антологија драмских текстова за децу и младе“, са надом да ће се неки од тих текстова наћи и на позоришној сцени, тј. да ће бити постављени и да ће се играти и у домаћим професионалним и аматерским позориштима, али и у иностранству.

Дакле, основна идеја овог пројекта била је развој позоришта за децу и младе, препоручивање за извођење и даља афирмација необјављених и неизвођених драмских текстова - малобројних, али активних и вредних македонских аутора, који се баве овом проблематиком и чији рукописи често скупљају прашину у њиховим фиокама, а позоришне куће (какав ли несклад и парадокс) жале се да немају добре текстове за децу и младе!?

И поред уверавања да ја збиља најчешће тако, чињеница је да су домаћи драмски аутори потцењени, запостављени, па и заборављени, а позоришта не рачунају и ретко раде са њима, док аутори свакога дана осећају своју маргинализовану, демотивишућу и разочаравајућу позицију, па случајно се илиуспутно прихватају драмских текстова за децу и младе. Слично, или сасвим идентично је и са савременом македонском књижевношћу за децу и младе, али то је друга и комплекснија тема.

Да млади читаоци и гледаоци постану писци и драматурзи

Приликом стварања драмских текстова за децу и младе, акценат треба ставити на иновативност на плану садржаја и форме, релевантности и актуелности тема и мотива, на универзалне и космополитске вредности, на комуникацију и интеракцију са младим гледаоцима... У том смислу лепо је што постоји 20. март - Светски дан позоришта за децу и младе, када се реализује и кампања "Одведите данас Ваше дете у позориште". Али, зар то треба (у)радити само један дан, а не и у наредним данима и недељама, па и у току целе године!?

Позоришна уметност, свеједно да ли за децу и младе и(ли) за одрасле, не ствара се ад хок, од данас до сутра, већ мукотрпном и перманентном акцијом и радом током више година, па и деценија, јер позоришни гледаоци, тј. публика, уосталом, као и читаоци књига, обожаваоци филмова, изложби, концерата и осталих културних и забавних манифестација - стварају се, негују и (п)одржавају од најмањих ногу!

Значај културе уопште, па у тим оквирима и позоришне уметности и за младе посебно, али и за друштво, неизоставан је и огроман, јер је немерљив, па чак и пресудно утиче приликом одрастања, васпитања и образовања нових генерација. При том указује се могућност да млади читаоци и гледаоци постану писци, па и драматурзи, а њихове текстове да читају и гледају и њихова деца, унуци и прауници, па и будућа покољења, јер само на тај начин остварују се мисија, визија и циљ, тачније - реализује се стваралачки и креативан вишегенерацијски круг.

Експеримената и иновација никад доста

Потреба за новим драмским текстовима за децу и младе је насушна и чињеница је да они перманентно недостају не само у професионалним позориштима за њихов редовни репертоар, већ и за драмске секције у обдаништима и школама, за позоришне манифестације, позоришне смотре и фестивале...

Управо из ових разлога био је расписан први Конкурс и објављена прва „Антологија драмских текстова за децу и младе македонских аутора“, са циљем да се смањи очигледна дефицитарност и да се попуни постојећа празнина, али и на (ин)директан начин да се одговори и на део следећих питања:

- Да ли за писце представља изазов да се напише драмски текст за децу и младе?
- Са каквим се проблемима се писци при том најчешће сусрећу?
- Да ли због узраста публике они осећају ограниченост приликом избора тема и мотива, али и због специфичне језичке и драматуршке структуре?
- Колико су експеримент и иновације могуће и довољне, али и уопште присутне и заступљене на овом плану (и) код нас?
- На који начин да се мотивишу будући млади писци да се баве овом проблематиком и жанром?

При том, поред кратких драмских форми (једночинке, скечеви, сценске игре, драмолети, монодраме и слично), неопходно је да се пишу и играју развијенији, осмишљенији и привлачнији драмски текстови и позоришне представе за децу и младе. Разуме се, мора се водити рачуна да оне у потпуности одговарају перцептивним и сазнајним могућностима дечије и омладинске популације, тј. да испуњавају и задовољавају основне садржаје и захтеве за њихова виђења и доживљавања живота и света.

Проблем позоришта за децу и младе постоји, али овде није место, нити смо у могућности њега да елаборирамо, апсолвирамо и разрешимо, али зато овде и сада, преко овог малог и конкретног корака за његово побољшање и делимично ублаживање - са освртом на македонске ауторе и њихове драмске текстове, чији даљи плодан изведбени живот искрено верујемо да ће убрзо започети на републичким сценама, али евентуално и у иностранству, те да ће свуда где ће се представе изводити - аплауз и задовољство посетилаца уопште неће изостати, заједно са шалама, хумором, смехом, духовитошћу и радошћу...

Антологија драмских текстова за децу и младе, о којој је овде реч, издање је Издавачке куће „Феникс“ из Скопља и она као књига представља мали и скроман преглед о истовременом расту македонских драмских писаца и македонске драматургије уопште, али и деце и младих читалаца и гледалаца

Позоришна истраживања и драмски резултати

У „Антологији драмских текстова за децу и младе“ објављени су нови позоришни текстови талентованих и савремених македонских драмских писаца за децу и тинејџере, чији су аутори Трајче Кацаров и Љубомир Грбевски. Кацаров је један од најактивнијих писаца, али и најизвођенијих аутора, а верујемо да Грбевском управо предстоји тај пут. Иначе, са радошћу треба истаћи да у Скопљу већ годинама постоји специјализовано и професионално Позориште за децу и младе, а од 2013. године у Штипу постоји и Фестивал „Мали принц“.

У Скопљу деца одрастају са чаробним и урнебесним представама, а и штитска публика показала је живу и масовну заинтересованост, углавном, најмлађих и њихових васпитача, учитеља и родитеља.

Требало је видети широко отворене очи радозналих малишана, који су аплаудирали, смејали се, играли и скакутали са својих седишта у веселом и раздраганом музичком ритму, па поверовати да позориште за децу и младе никада неће остарити, неће бити заборављено и неће ишчезнути...

И поред сазнања да писци који стварају драмске текстове за децу и младе, најчешће пишу о граду и урбаним темама, понекад као да потцењују своје читаоце и публику са својим превише дидактичким, проповедним и застарелим стилем, као и анахроним/ превазиђеним темама и мотивима, па и периферним, спорадичним понирањем у научну и епску фантастику, о чему су данашња, савремена деца и млади највише заинтересовани и који нам показују смер где треба убудуће ићи, јер на тај начин трасирају утабани пут где ће се кретати даља и перспективнија позоришна истраживања и драмски резултати.

То су само неке од ретких светлих тачака на македонском позоришном небу за децу и младе, које говоре о дугогодишњој кризи и стагнацији на плану писања драмских текстова за најмлађе, децу и омладину Републици Македонији, али и о најновијим иницијативама, кретањима и тенденцијама у овој сфери.

Позоришне завесе, ако нису широм и сасвим отворене, бар су отшкринуте, а позитивна енергија и анимација која постоји, заједно са актуелним модернистичким, па чак и постмодернистичим ветром који долази и дува са свих страна, верујемо да ће донети нови креативни и интерактивни позоришни дах; оригиналне, експерименталне и актуелне пројекте, неподељено задовољство рецепијената, трајне и дуговечне текстове и представе.

Позоришну представу треба користити и као подстицај за ваншколске активности ученика, а било би од велике користи и организовање сусрета са позоришним радницима, јер тако би ученик стекао прави увид у то ко и како припрема позоришну представу и од чега све зависи њено коначно уобличење.

Такође, знатно више се постиже у посебним облицима рада, од којих су свакако најважнији додатна настава и слободне ђачке активности (драмска дружина), тим пре што су, по правилу, тамо укључени они ученици који имају за то посебне склоности.

Литература

- Петрески, Х. (1989): *Собеседници*. Скопје: Наша книга.
- Petreski, H. (2010): *Virtualno ogledalo*. Skopje: Feniks.
- Петрески, Х. (2011): *Македонска театарска критика*. Скопје: ЕСРА.
- Петрески, Х. (2012): *Златното јаболко и други бајки*. Скопје: Вермилион.
- Petreski, H. (2013): *Avtorska bajka - komparativna analiza*. Skopje: Feniks.
- Petreski, H. (2013): *Teatarot kako imaginaren ostrov*. Skopje: Feniks.
- Petreski, H. (2013): *Kolumni što ne se mažkaat na leb*. Skopje: Feniks.
- Petreski, H. (2013): *Antologija na dramski tekstovi za deca i mladi*. Skopje: Feniks.
- Petreski, H. (2015): *Karnevali i karnevalizacija*. Skopje: Feniks.
- Petreski, H. (2017): *Teatarot kako režija na svetot*. Skopje: Feniks.

Hristo Petreski

Ana Petreska

CONTEMPORARY PLAY SCRIPTS FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE (specifics, role, function, tendencies, status)

Summary: When creating play scripts for children and young people, emphasis should be placed on innovation in terms of content and form, relevance and actuality of topics and motives, universal and cosmopolitan values, communication and interaction with young viewers. In that sense, it is nice that there is March 20 - World Day of Theatre for Children and Young People, when the campaign "Take Your Child to the Theatre Now" takes place. But, is it only necessary to do this only in one day, and not in the coming days and weeks, and throughout the year. Theatre art, no matter whether it is for children and young people or for adults, is not created ad hoc, from today for tomorrow. It takes permanent action and work over years and even decades, because theater viewers, i.e. audience, as well as readers of books, fans of films, exhibitions, concerts and other cultural and entertainment events - are created, nurtured and kept from the earliest childhood!!! The importance of culture in general is unavoidable and enormous because it is immeasurable, influencing the growth, upbringing and education of new generations. In addition, it is good for young readers and viewers to become both writers and dramatists, and their texts to be read and watched by their children, grandchildren, and other future generations, because only in this way the mission, vision and goal are realized, more precisely - the creative circle which spans through several generations.

Key words: play scripts, theatre, children, youth, education, culture, innovation, interaction.

ДЕТЕ И БАЈКЕ БРАЋЕ ГРИМ

Резиме: Бајке Јакоба и Вилхелма Грима заузимају значајно место у култури немачког народа, али су и саставни део светске књижевности и културе. Богато знање граматике, културе, књижевности, не само свог народа, олакшало им је рад на прикупљању дела народне књижевности. Гримовим бајкама и њиховим значењем нису престали да се баве теоретичари и данас. Децу, пре свега, занима фабула бајке. Они са великим интересовањем прате фабуларност текста, необичне и чудесне појаве и ликове, па онда њено идејно и морално значење. Избор бајки треба да буде прилагођен узрасту деце, језички разумљив, али и да пружају могућност за усавршавање и развијање језичких елемената дечјег говора, као што су: вежбање интонације реченице, артикулације и дискриминације гласова, богаћење речника и други елементи говора. Ниво обраде бајке зависиће првенствено од интелектуалне способности деце и ученика и од васпитачеве и учитељеве обавештености о савременим теоријским и методичким сазнањима везаним за бајку. Тематско-мотивска структура, време, простор, ликови, чудесни помагачи и предмети су само неки од елемената истраживања. Наиме, бајка је толико заживела као књижевна врста данас, да многи аутори који су се остварили као писци за одрасле, почињу да пишу и бајке. О популарности бајке и чудесног, говори и све учесталија екранизација бајки почев од двадесетог века. Важна је архетипска истина коју преносе генерацијама, као и васпитни карактер који имају посебно за децу предшколског и на ученике млађег школског узраста.

Кључне речи: Браћа Грим, уметничка бајка, елементи бајке, значај и значење.

Увод

Овај рад је посвећен бајкама Браће Грим, који су осим као сакупљачи бајки и аутори, значајни и због сарадње са Вуком Караџићем коме су и предложили да сакупи и запише наше бајке. Иако су њихове бајке ближе народним, него уметничким, то никако не умањује њихов значај и положај који заузимају у светској књижевности.

Радом су обухваћене поделе на народну и уметничку бајку, као и елементи бајке, који су у функцији осветљавања живота и рада Браће Грим на конкретним примерима.

Прва научна проучавања бајке потичу од Браће Грим који, заступајући митолошку теорију, сматрају да се бајке развијају из митологије појединих народа; следи антрополошка теорија, чији представници заступају

тезу да је сваки народ на сличном степену развитка и у сличним условима живота створио сличне приче.

Бајка представља комплексну приповетку састављену из низа мотива, од којих основни мора имати карактер чудесног. Структуру сваке бајке чини комбинација већег или мањег броја мотива заснованих на фантастичним, али и на реалном.

Поетика бајке

„Реч *бајка* потиче од глагола *бајати* што значи врачати, чарати. Постоји и застарели израз гатка због глагола гатати.“ (Солар, 2001:213). Бајка је посебна књижевна врста у којој се нестварно и чудесно преплиће са стварним. Нада Милошевић-Ђорђевић каже да бајка представља комплексну приповетку, састављену од низа мотива, од којих основни мора имати карактер чудесног (Милошевић-Ђорђевић, 2006). Миливоје Солар сматра да је бајка по много чему слична и блиска поезији. Склоност ка формуличном начину изражавања и понављање истих мотива само су неке сличности. Одсуство психолошке карактеризације, устаљени типови понашања и устаљени ликови, супротност добра и зла, као и фантастичност која не зачуђује читаоца, чини бајку строго одређеном књижевном врстом (Солар, 2001).

Бајка се може дефинисати и као прича намењена деци у којој се преплићу чудесно и стварно. У њима је све могуће (постоје вештице, дивови, аждаје). Деца се толико саживе са чудесним у бајкама да се поистовећују са принчевима и принцезама. Бајке су намењене свима. Одрасли подетиње читајући бајку. Она деци саопштава животне истине и на тај начин има и васпитну улогу. Међутим, бајка признаје само преображај и прелажење из једног облика у други. Коначност јој је страна, што је у складу са психологијом и размишљањем детета.

Бајке су подељене на народне и уметничке. „Народне бајке нису само народне зато што су настале у народу и што их певају и причају људи из народа, оне су народне зато и што је у њиховом стварању укључена цела народна заједница (Деретић, 2007:277). Сваки народ је стварао своју бајку, истицао своју визију света и такве бајке преносиле су се са генерације на генерацију. Казивачи бајки никада нису могли да је испричају као први пут, већ су изостављали неке делове и уметали нешто своје. На тај начин је бајка попримила нове особине и често би од једне, настале две бајке. Да би се спречило њихово заборављање, родила се потреба да оне буду записане и на тај начин сачуване од заборава. Најзаслуженији за њихово очување код нас је Вук Стефановић Караџић, док су у немачкој књижевности Браћа Грим.

„Од почетка записивања, бајка почиње да губи елементе усменог дела и поприма понеку одлику потеклу од приређивача. Тако је од првих значајних записа бајке од Шарла Пероа и Браће Грим. Пероове бајке садрже три равни: фолклорну, класицистичку и рефлексивну. Браћа Грим су сакупљала немачке народне приче свих усмених прозних жанрова. За разлику

од Шарла Пероа, они не морализују, већ је идеја њихових прича иманентна делу“ (Потић, 2007: 99-110).

Српска народна бајка познаје и чува класичну композицију бајке, у њој је главни јунак младић или девојка, царев син или чешће човек из народа, који мора да реши неки тежак задатак који нису могли да реше његови претходници.

Бајка се мењала у складу са променама у друштву. Јунаци, време и место радње прилагођавали су се времену. Некада је принцеза била заточена у замку, док је данас по мишљењу Гроздане Олујић заробљена у солитерима. Она наводи и неколико разлога који бајкама дозвољавају да се из далеког пребаце на садашњи план:

- архетипске матрице у свако живо биће,
- неопходност да се сопствене границе превазиђу и постигне склад са светом и самим собом,
- нагон сазнавања истине о себи,
- осећања недовољности рационалног тумачења света,
- потреба за једнином света,
- осећање усамљености и угрожености које је некадашњи стваралац или слушалац бајке осећао пред силама природе, а данашњи пред визијама могуће апокалипсе,
- пројцирање сопствених жеља и стрепњи у свет бајке,
- потреба за маштањем. (Олујић, 2007:69).

Изучавајући фолклор и историју свог народа, многи аутори почињу да пишу бајке. У почетку су створене бајке личе на народне, упоређујући обрађиване теме и структуру који су имале. Иако су аутори то желели, њихове бајке нису успеле да раскину са традиционалном, народном, јер је увек постојала нека структурна веза. Тако су и бајке Браће Грим ближе народним него уметничким бајкама.

Сведоци смо оживљавања бајку и у свету и код нас. Код нас се поред Десанке Максимовић и Бранка Ћопића јављају и писци попут Гроздане Олујић и Тиодора Росића, који се након дела створених за одрасле, окрећу бајци, иновирајући тај прастари облик.

Бајке Браће Грим

Многи теоретичари сматрају да су Браћа Грим у последњем тренутку успела да се чувају бајке које су створене у народу, јер се током 12. века уметност приповедања бајки полако губила, те би тако нестало и велико национално благо да Вилхелм и Јакоб нису препознали књижевне тенденције тог времена. Како то обично бива, тек касније су многи увидели значај бајки и какве истине оне носе у себи.

О њиховом сакупљачком односу и раду сазнајемо читајући предговор у коме пишу: „Ми ништа своје нисмо додали, ни једну околност и црту нисмо улепшавали, већ смо њен садржај репродуковали како смо га примили: да израз и излагање појединачног већим делом од нас почиње – то се разуме

само по себи; али смо зато сваку својственост коју смо у саги запазили настојали сачувати, како бисмо у том погледу збирци оставили сву разноврсност њене природе“ (Грим, 1979:21).

Теоретичари су дали различиту поделу бајки. Оно о чему се Црнкових и Живојиновић слажу јесте да постоји „условна“ подела на четири групе:

Бајке са фантастичним елементима, а у ту групу сврстале би се следеће подгрупе:

- најпопуларније бајке које су Браћа Грим уметнички уобличила и чија је верзија једноставна (*Вук и седам јарића, Ивица и Марица, Пепељуга, Црвенкапа, Трнова Ружица, Снежана и седам патуљака* и др.),
- бајке са мотивом метаморфозе (*Жабљи цар, Гвоздени Хенрих, Седам гавранова, Брат и сестра, Чаробно зеље* и др.),
- бајке о награђеној вредности и о награди за добра дела (*Једноока, Двооке и Трооке, Звездани талири, Два путника, Дванаест ловаца* и др.),
- бајке о патуљцима (*Три патуљка у шуми*),
- приче у којима преовлађују реалистички мотиви (*О мудрому кројачу, Три леништине, Три преље, Три брата* и др.),
- приче у којима су главни јунаци животиње (*Лисица и мачка, Вук и лисица, Гавран, Зачарани крмак* и др.),
- бајке са религиозним мотивима (*Маријино дете, Чеда наше Госпе, Сиромашни и богати* и др.), (Смиљковић, 2006:45).

У бајкама је све могуће. Чудесно се прихвата као нешто свакодневно и нормално. Никога не чуде животиње као ликови у бајкама које причају. Жаба се обраћа царици у бајци *Трнова Ружица*; мачак ни мање ни више него хода на две ноге у чизмама које је купио господар и нормално комуницира са својим газдом, стражарима, царом, као што и птице имају моћ говора (*Пепељуга*).

„Функције ликова представљају основне делове бајке. Под функцијом подразумевамо поступак лика одређен с обзиром на његов значај за ток радње. Ликови су стални, непроменљиви елементи независно од тога ко и како их изводи“ (Проп, 1988:28).

Нема правила о томе ко и шта све може бити од помоћи јунаку бајке. Оно што је сигурно јесте да доброта усмерена ка свима и свему мора бити награђена. Тако би се на тај план могла пренети и пословица *Чини добро, не кај се. Чини зло, надај се*. На путу ка остварењу циља од помоћи може бити било шта и било ко. Јунак никада не зна који предмет ће му послужити у остваривању циља и која бића. Због могућих изненађења, неопходно је пронаћи и стварати пријатеље на том путу. То се постиже племенитим и хуманим односом, а они притекну јунаку и хуманим односом, а они притекну јунаку у помоћ када то најмање очекује. Често су и предмети у функцији некад извршења добрих, а некад злих дела.

Закључак

Браћа Грим су несебично прикупљала и истраживала дела многих народа. Захваљујући њима, Немачка може да се похвали успесима које њихове бајке имају и данас. Јакоб и Вилхелм Грим су имена која се често помињу заједно са Вуком Караџићем. Посебно је значајан Јакоб који се упознао са Вуковим радом и толико одушевио народним песмама да је научио наш језик, па је на немачки језик превео неколико наших песама и Вукову граматику. Написао је и предговор за неколико издања српских народних приповетки, које је на немачки превела Вукова ћерка Мина. Захваљујући Јакобу Гриму и немачки песник Гете се упознао са нашим народним стваралаштвом.

У бајци је све могуће. И најнеобичније догађаје доживљавамо као нешто што може бити. Свесни смо током читања да је то „само бајка“, али док бајка траје, ми верујемо у све што је створено маштом, а ипак не знамо никад ни где се догодило. Морал је уткан у бајку. У њој увек добар побеђује злог, сиромашни ликују над богатим, храбри царевићи добије своју принцезу, а зла маћеха дочека заслужену казну.

Једна од улога које књижевност има у нашим животима је подстицање на размишљање. Сведоци смо скраћивања и резања, прилагођавања и свођења на једноставније форме многих књижевних дела под изговором да децу не треба оптерећивати компликованим метафорама. Треба пустити децу да бајку схвате и доживе у складу са узрастом, јер ће смисао и суштину разумети кад за то дође време и када достигну одређену зрелост. Не треба деци давати осакаћену и измишљену слику књижевности.

„Екранизација бајки у 20. веку, као и мноштво фантастичних прича које су настале, допринела је њиховој популарности на један нов начин потврдила да је потреба за *вилинским причама* и код деце и код одраслих још увек жива. Бајке почињу да пишу песници и романописци, али и филозофи, нобеловци, прозаисти, професори универзитета, и не намењују их само деци“ (Самарција, 2005:7).

Најчитаније бајке Браће Грим доживеле су и екранизацију.

Литература

- Бетелхајм, Бруно (1979). *Значење бајки*. Просвета, Београд.
- Браћа Грим (1979). *Сабирна дела*. Светови маште, Београд.
- Браћа Грим (2007). *Изабране бајке*. ЈПБ Београд.
- Браћа Грим (2008). *Изабране бајке*. Српска школа, Београд.
- Деретић, Јован (2007). *Историја српске књижевности*. Sezam book, Београд.
- Дрндарски, Нада (1978). *Народна бајка у модерној књижевности*. БИГЗ, Београд.
- Ђорђевић-Милошевић, Нада (2006). *Од бајке до изреке*. Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд.
- Јаковљевић Проп Владимир (1990). *Хисторијски коријени бајке*. Превела Вида Флакер, Свјетлост, Сарајево.
- Марјановић, В., Ђуричић, М. (2007). *Књижевност за децу и младе у књижевној критици* (Гроздана Олујић: Поетика бајке), Libro companу, Краљево – Алексинац.
- Потић, Душица (2007). *Поетика отклона - Шарл Перо и Браћа Грим - почеци уметничке бајке* (чланак), Наслеђе, Крагујевац.
- Самарија, Снежана (1997). *Поетика усмених прозних облика*. Народна књига, Београд.
- Самарија, Снежана (2005). *Увод у усмену књижевност*. Уннверзитетска библиотека, „Светозар Марковић“, Београд .
- Смиљковић, Стана (2006). *Ауторска бајка*. Учитељски факултет, Врање.

Radmila Djurić

CHILD AND FAIRYTALES BROTHERS GRIMM

Summary: Fairy Tales Jacob and Wilhelm Grimm occupy a significant place in the culture of the German people, but they are an integral part of world literature and culture. Extensive knowledge of grammar, culture, literature, not only of their people they facilitate the collection of folk literature. Grimm's fairy tales and their meanings have not ceased to engage scholars today. Theme and motif structure, time, space, characters, objects and magical helpers are just some of the elements of research. The fairy tale come to life as a literary genre as today, that many authors who have made as writers for adults, began to write fairy tales. The popularity of fairy tales and magical, talking and more frequent adaptations of fairy tales from the twentieth century. It is an indisputable truth that archetypal passed on for generations, and educational character of a particular junior school. So it is no surprise and Grimm Brothers presence in the curriculum.

Key words: Brothers Grimm, artistic tale, elements of fairy tales, the representation in the teaching.

ДЕЧЈА ИГРА – РАДНА И МИСАОНА АКТИВНОСТ

Резиме: Велики је значај и допринос дечје игре за образовни, функционални и васпитни развој детета у предшколским установама, а такође и у окружењу. Дечја игра има велики и могло би се рећи незаменљив значај у целокупном развоју детета. Разлика између игре и других активности је у томе што је игра слободна, спонтана активност која је сама себи циљ. Задовољство које је последица игре је једини свестан разлог због кога се дете игра. Реч је о дечјој игри или активност која је у исто време и игра и рад, јер игра утиче на све аспекте развоја детета – сензомоторни, когнитивни, емоционални, морални, социјални, као и на развој говора.

Кључне речи: Игра, развој, активност, предшколски развој.

"Мора да се пробуди жеља за знањем, то је за мене школовање, а жеља се побуђује кроз игру. Игра је најбољи начин учења".

Тимоти Џон Бајфорд

Увод

Речи великог познаваоца деце, Тимоти Џон Бајфорда, говоре нам да дечја игра има веома велики и могло би се рећи незаменљив значај у целокупном развоју детета. Задовољство које је последица игре је једини свестан разлог због кога се дете игра. Рад са предшколском децом у функцији васпитања и образовања могуће је остварити само путем игара. Када деци желимо презентовати неки садржај, да би стекла одређене навике или да би учили, неопходно је да их осмислимо тако да деци буде интересантно и забавно и да увек у томе активно учествују. Игра је увек добровољна и деца у њој учествују по сопственој вољи. Дечја игра је активност која је у исто време и игра и рад, јер игра утиче на све аспекте развоја детета – сензомоторни, когнитивни (опажање, учење, памћење, мишљење, интелигенција), емоционални, морални, социјални, као и на развој говора.

Игре у предшколском образовању и њихов значај

Кроз игру, већ у периоду одојчета, дете се упознаје са квалитетом и карактеристикама ствари и предмета у својој непосредној близини – опипава, разгледа, лупка, ставља у уста, итд. У процесу игре, а уз помоћ играчака, дете се упознаје са различитим облицима, бојама, материјалима... Кроз игру,

самооткривањем и самоекспериментисањем, дете стиче многе вештине и знања и тако развија своје когнитивне способности (опажање, учење, памћење, мишљење, интелигенцију).

Основни елемент дечије игре су свакако *играчке*. Проучавајући историју играчака, уочиће се да се играчке ретко помињу како у историјским прегледима, тако и у упоредним студијама различитих култура. Првобитни разлози употребе играчака се често објашњавају друштвеним карактером. То је био начин васпитања и комуникације међу децом. Преовлађујућа природа игре током историје је била игра са другима, а не игра играчкама. Употреба играчака у прошлости, обично је везана за одрасле и за верске обреде, мада има извесних доказа да су, бар у неким приликама, коришћени сакрални предмети накнадно поклањани деци да се њима играју. У XVI веку, у време пробијања хуманистичких идеала ренесансе, слободније се прилази игри. Рани социјалисти - утописти: Томас Мор и Томазо Кампанела износе идеју да сва деца имају право на васпитање, а тиме и на игру, сва деца, и сиромашна и богата, мушка и женска. Њихова идеја да предшколско васпитање треба бити друштвено организовано је од огромног значаја.

Кад је реч о погледима познатих педагога о дечјој игри, онда посебно место заузима идеотворац основне школе - Јан Амос Коменски, са својим фундаменталним делом у коме систематски обрађује педагошка питања за све нивое школовања. Препоручивао је да се елементарна знања из области природе, астрономије, географије, аритметике, социјалних појмова, основа моралности и сл. прожимају кроз игре, да се дају једноставно и лагано. У току 17. а још више у току 18. века, играчка и игра почињу да буду признате од стране просветних радника, те се све више користе као едукативно средство. У време настајања играчака и касније, играчке нису биле признате као нешто вредно ни битно. Енглезу Џону Локу се обично приписује идеја да играчке нису само маргиналне стварчице и да их деци треба давати како би се забавила, али и образовала.

У 18. веку значајно се обраћа пажња на прављење играчака и игара којеће имати едукативан садржај. Садржаји тих играчака и игара су били повезивани са наукама као што је географија (прављене су карте), историјом и астрономијом, приказиван је небески свод. Играчке познате као слагалице се појављују половином 18. века са циљем да пруже знања у рачунању. У 19. веку зачет је развој међународног тржишта играчака, чији су произвођачи били смештени у Енглеској и Немачкој.

На простору наше државе постојале су традиционалне игре које су временом нестајале и бивале замењене новим играма. Игре које су допринеле развоју деце на нашим просторима су: кликери, партизани и немци (инспирација су били ратни филмови и серије), ластиш, труле кобиле, кидане ланаца, аутомобилчићи (на кредом исцртаном бетону возња пластичних аутомобилчића), жмурке, пар-непар, између две ватре, школице, зуце, јањине, шуге, фоте, коцка (игра лоптом на исцртаним квадратним пољима на бетону). Ове игре је данас скоро немогуће видети у двориштима, парковима и другим

заједничким просторима. Данас је је интересовање деце велико за савременим техничким средствима попут таблета, телефона и анимираних игара на интернету. Иако и ова врста игре има своје предности у погледу размишљања, запажања, повезивања, закључивања и предвиђања има и своје велике недостатке: нема телесног, физичког и здравственог развоја деце.

У предшколском образовању игре се деле у четири категорије. У прву категорију спадају функционалне игре. Ове игре користе функције човечјег тела. Рукама, ногама и телом се врше одређени покрети, гласним жицама се изводе разне имитације животиња. Функционалне игре се изводе без играчака уз понављање истих покрета, што одговара предшколској деци. Лако се комбинују са са играма маште и играма улога.

Другу категорију чине игре маште или игре улога. Оне се спонтано јављају код предшколске деце као део њиховог одрастања. Такође се међусобно разликују, па могу бити игре опонашања поступака, што је својствено деци. У игре маште и улога спадају и симболичке имитације. Тада деца себе замишљају у ситуацијама како кувају ручак, косе траву, управљају превозним средствима. Том приликом користе расположива средства како би игра била реалнија. Такође, деца прихватају друштвене улоге. Ове игре утичу на начин мишљења, говора и покрета детета. У свим наведеним играма улога васпитача је битна, јер је он иницијатор ових игара и особа која богати дечија искуства. Још једна подгрупа су драмске игре улога, које се лако примењују приликом упознавања околине.

Трећу категорију чине игре са готовим правилима. Код тих игара постоје прописана правила која је могуће мењати у току игре, уколико се учесници тако договоре. Оне су често део културне баштине одређених регија, везују се за традицију, те се генерацијски наслеђују. Овим играма се код деце подстичу сарадња и други социјални контакти. У њиховој примени се користе дидактичке играчке.

Четврту категорију чине конструктивне игре. У њима се користе разни материјали или готови наменски конструктивни елементи за стваралачки рад. Деца могу и по својој жељи радити, осмишљено или случајним комбинацијама насталим спајањем елемената у виду забаве. Постављени циљ дечјих конструктивних игара је израда модела аутомобила, комбија, робота, кућице и слично. У предшколским установама се често као конструктивне игре користе папир и разно зрнење које се лепљењем претвара у цртеж. Исто важи и за перле, макароне, каменчиће исл. У сличне материјале спадају и теста, пластелин, глинамол, чачкалице, вуница итд.

Предшколско дете већину времена проводи у игри, а развој, учење и рад ће бити успешнији уколико се одвијају кроз игру или садрже елементе игре. Кроз игру дете учи, развија се, открива себе и свет путем покушаја и погрешака, експериментисањем с различитим материјалима, звуковима, средствима, истраживачким и другим начинима, играњем улога. Игром дете развија осећај сигурности, самосталности, самоконтроле, компетенције те развија вештине на свим подручјима (моторичке, емоционалне, когнитивне,

социјалне и говорне вештине), те јача самопоуздање. Није довољно да дете само посматра и слуша, већ и да само открива и истражује - додирне, растави, састави, помирише и испроба, јер тиме задовољава своју знатижељу, али и доживљајима подстиче размишљање и закључивање што је темељ интелектуалног развојка. Бројне су вештине које игра подстиче.

Дечја игра има непроцењиву улогу за учење и развој деце. Игра је спонтана активност која је сама себи циљ и уједно припрема детета за живот. Значај дететове игре је вишеструк за његов комплетан развој. Она доприноси развоју свих психофизичких функција детета, његових способности и знања. Игром се стварају услови за формирање емоционално стабилне, социјализоване и креативне личности. У социјалном и емоционалном погледу, игра је нека врста припреме детета за живот у друштву и са другима. Дете у игри истовремено ослобађа и развија своја осећања тиме што стално доживљава нови однос према разним игровним активностима, према друговима у групи у којој се игра, према спољном свету и себи самом. Дете од рођења истражује свет и открива своје могућности. Игра је примарни начин учења о себи, другима и околини; универзална је, свој деци позната, инстинктивна, те битан део одрастања и формирања личности. Детињство без игре и дружења с пријатељима је незамисливо.

Сазнавање кроз игру има своје специфичности и изузетне предности, јер се усвајање знања јавља као продукт спонтаног учења. Дете усваја оно што му је потребно сада, а не оно за шта ће му се јавити потреба у неодређеној будућности. Начин на који дете мисли у игри је један од основних покретача његовог интелектуалног развоја. Игре се примарно играју из уживања и забаве, али могу имати и едукативну и стимулативну улогу. Игра има ненадокнадиву улогу у учењу и развоју деце.

Закључак

Данашње дечје активности повезане са технолошким напрецима, чине децу пасивним, држе их у затвореним просторима, стварају лоше физичке навике, децу без кондиције, без боравка у природи. На тај начин деца спознају околину преко слика и анимација. Без реалног, стварног природног окружења и друге деце, сама деца не развијају аудитивне, визуелне, тактилне и моторичке способности. Негативне последице су бројне, како здравствене тако и социјалне, а једна од њих је недостатак емпатије. Слободна, неорганизована игра помаже деци да развију широку лепезу способности потребних за школу и ван ње, од склапања пријатељстава и преговарања, до решавања проблема, креативног мишљења и вежбања самоконтроле.

Игре генерално обухватају менталну или физичку стимулацију, или оба аспекта. Многе игре помажу у развоју практичних способности, служе као форма вежби, или на неки других начин врше образовну, симулациону, или психолошку улогу. Зато је изузетно значајно да одрасли схвате значај дечје игре, да је подстичу и негују.

Литература

- Брана Иванковић (2004). *Методика упознавања околине*. Сремска Митровица, Висока школа за образовање васпитача у Сремској Митровици.
- Виолета Ш. (2007). *Историја спорта*. Београд, Факултет за менаџмент у спорту Универзитета “Браћа Карић”.
- Владимир Матевски (2005). *Играчке кроз историју: Од магијских фигурица до видео игара*, јануар 2018., број 14/15, децембар Редакција БИФ.
<http://bif.rs/2009/02/igracke-kroz-istoriju-od-magijskih-figurica-do-video-igara/>
- Милош Н. (1964). *Игре у физичкој култури*. Београд, Спортска књига - Издање Југословенског савеза за физичку културу.
- Тања Недимовић (2017). *Дечја игра и њена непроцењива улога за учење и развој деце*, јануар 2018, <http://pino-toys.rs/decja-igra-i-njena-neprocenjiva-uloga-za-ucenje-i-razvoj-dece/>

Natasa Milošević Adamović

CHILDREN'S GAME - WORK AND MISSION ACTIVITY

Summary: The importance and contribution of children's play to the educational, functional and educational development of children in pre-school institutions and also in the environment is of great importance. The child's play is big and one could say an irreplaceable importance in the overall development of the child. The difference between the game and other activities is that the game is a free, spontaneous activity that is an end in itself. Pleasure that is the result of the game is the only reason why the child is playing. This is a children's game or activity that is at the same time a game and work, because the game affects all aspects of child development - sensomotor, cognitive, emotional, moral, social, and speech development.

Key words: game, development, activity, preschool development.

ДИДАКТИЧКА СРЕДСТВА У МАНИПУЛАТИВНОМ ЦЕНТРУ

Резиме: Познато је да деци предшколског узраста током боравка у установи треба понудити што богатији и разноврснији избор средстава и материјала, чиме се омогућава реализација свих облика активности неопходних за укупан развој. Имајући у виду да је наш манипулативни центар био оскудно опремљен, почеле смо са осмишљавањем и тражењем нових идеја у циљу његовог обогаћивања. Деци смо понудиле мноштво нових материјала и средстава, док смо оне већ познате деци искористиле на иновативан начин. Израда дидактичких средстава пратила је тематске области које се обрађују током сваке етапе. Наш циљ је био подстицање интелектуалних способности, fine моторике, као и координације рука - око. Такође, деца су се учила и неким социјалним вештинама: дељењу материјала са другом децом, преговарању и решавању проблема.

Кључне речи: манипулативни центар, средства, дејји развој.

Увод

Добро организован васпитно-образовни рад захтева, поред одговарајућих облика и метода, квалитетан избор и довољан број средстава-играчака и другог дидактичког материјала. Сва та средства треба да буду разноврсна, како би могла да изазову интересовање и иницијативу код већег броја деце. Ако се ови захтеви занемаре, може се догодити да дете не може да оствари шта је замислило на понуђеном материјалу. Ако се овоме дода и претерано мешање васпитача, све то доводи до фрустрације, раздражљивости, агресивности, тврдоглавости, губљења иницијативе и престанка активности.

Идеја и замисао васпитача

Као и у сваком другом вртићу, и ми смо располагале одређеним материјалом различитог порекла и намене, а то су:

~ средства која смо купиле као дидактички материјал специјално конструисан за примену са предшколском децом,

~ материјал који су сакупила деца, њихови родитељи, као и ми, васпитачи.

Међутим, услед разних околности које су претходиле, установиле смо да би материјал који бисмо ми направиле знатно употпунио и унапредио наш васпитно-образовни рад са децом. Вођене овим сазнањем, колегиница Марија Илић и ја смо током протеклих неколико месеци радиле на изради одређених дидактичких средстава. Имале смо у плану да помоћу ових средстава омогућимо реализацију свих облика активности неопходних за укупан развој деце. Желеле смо да наш радни простор буде испуњен играчкама које ће помоћи деци да овладавају вештинама, да креирају своје сопствене игре и развијају интелектуалне способности, ситне мишиће и координавију рука-око. Такође, деца би се и у овом центру у већој мери учила социјалним вештинама: делила материјале са другом децом, преговарала и решавала проблеме.

Реализација идеје

Организовале смо наш радни простор како би био функционалнији, при чему смо водиле рачуна о распореду сваког од центара. Од ове радне године имамо и новоуписаног дечака са посебним потребама, тако да смо приликом планирања узеле у обзир и његове могућности и потребе, па је израда доброг дела средстава била прилагођена и њему. Дошле смо на идеју да би израда дидактичких средстава могла да прати тематске области које се обрађују током сваке етапе.

СЕПТЕМБАР *Штапићи у боји

Састоје се од хигијенских штапића различитих боја и табле са нацртаним штапићима у боји. Служе за развој fine моторике, координације око - рука, за развој брзине, труда и упорности, вежбање једноставнијих појмова спајањем неких карактеристика, боја и положаја, и способност њиховог описног дефинисања.

***Со у боји**

Кухињска со и разнобојна креда у праху. Деца вежбају мишиће шаке, логичко мишљење, чула.. Могу пресипати једнаке количине соли у различите посуде и поредити разлике, цртати симболе и копирати разне облике.

ОКТОБАР. Тематска област: Карактеристике јесени

***Јесењи плодови у лишћу**

Оригами лишће са јесењим плодовима (лешници, ораси, жиреви, кестење...) Деца хваталицом извлаче плодове из лишћа и том приликом класификују предмете по величини, међусобно пореде предмете, уочавају скупове као засебне целине, вежбају фину моторику. Такође, врше операције класификације и серијације са усложњавањем критеријума.



***Јесење лишће**

Састоји се од картонске табле по којој деца ређају апликације лишћа на задата поља. Иначе, листови су различитих боја и облика, при чему се развија и логичко мишљење.

***Јабука**

Картице у облику квадрата, са нацртаном јабуком. На једној половини је написан број, а на другој су нацртане коштице. Пошто су картице исечене на пола, деца имају задатак да упаре делове, тако да на тај начин унапређују вештине бројања, одговарају на питање „колико“, именују бројеве и слично.

НОВЕМБАР

Тематска област: Моја породица

***Меморијске карте**

Ово дидактичко средство чине поклопци од влажних марамича, са нацртаним симболима везаним за породицу и кућу. Служе за развој концентрације и памћења, фине моторике...

Тематска област: Занимање пекар

***Апликације пецива**

Апликације различитих величина, боја и облика: мафини, крофне, хлеб, кифле, кексићи... Деца класификују, сортирају пецива помоћу различитих својстава: величина, врста (слатко, слано). Описују критеријуме класификације слична и различита пецива. Ређањем пецива у рафове, деца уочавају просторне релације: у-на-испред-поред-горе-доле; упоређују: „веће од“, „мање од“, „једнако са“. Рачунају...

***Мафини**

Картонске корпице са бројевима, коцке од сунђера (шећер), хваталица. Деца се подстичу на пребројавање (броје коцке шећера), као и рачунање. Дете мора да препозна бројеве и да буде у стању да им додели количину, тако да током ове игре васпитач често поставља питања: „Који је то број?“ и „Шта је следеће?“

***Пица**

Округла табла од картона са осам поља обележених бројевима и пица исечена на осмине, при чему свако парче има различити број кружића (парадајза). Приликом коришћења овог средства деца проширују знања о броју и месту броја у бројном низу, али и броје унапред и уназад.

Тематска област: Птице станарице

***Кућица за птице**

Кућица за птице је направљена од разнобојних ролни тоалет папира и птичица у боји од вуннице. Код деце се развија фина моторика, пажња и концентрација, као и способност уочавања боја као својства предмета и њихово именовање.

***Храна за птице**

Корпице са птицама од картона, хваталице, гумени инсекти, „црвићи“ од плишане жице. Док „хране птице“, деца вежбају фину моторику.

***Слагалица „Птице“**

Четири картонске табле и четири слике птица станарица. На таблама се налазе поља различитих облика, а деца без понуђене слике сама закључују где треба да ставе ногу, главу, тло на пољу слагалице. При том се концентришу на величину и облик, као и на односе између делова и целине.



***Хранилице за птице**

Хранилице су направљене помоћу ролни тоалет папира, кикирики путера, хране за птице, модлица за колаче, жице, сувог воћа... У овој игри било је изражено истраживање, јер су деца користила најпре меке и глатке материјале, затим меке и храпаве, и то уз обавезно именовање: суво, мокро, лепљиво... Такође, деца су правила

разлику у мирисима. Код деце се јављала појачана радозналост и интересовање за све што је ново и необично.

ДЕЦЕМБАР

Тематска област: Карактеристике зиме

***Јелке у снегу**

Јелкице од картона, пасуљ, хваталица, посуде. Деца хваталицом ваде јелке из снега (пасуља) и стављају их у посуду. Ово средство подстиче развој fine моторике.



***Зимско село**

Састоји се од картонских кућица, дрвене оgrade, јелки, дрвећа, снега... У изради села учествовала су и деца и васпитачи. Кроз активности које су пратиле израду овог села деца су развијала пажњу, концентрацију и визуелну перцепцију, као и fine моторику: сечење маказама, савијање папира, бојење неравних површина

четкицом, уметање дрвених штапића на обележено место. Деца су била у прилици да откривају различите материјале и њихове особине, а самим тим и обогаћују и употпуњавају ликовна сазнања и открића. Услед недостатка снега, правили смо „лажни“ снег од соде бикарбоне и балзама за косу. Деца су притом правила „грешке“ у игри новим материјалима, да „кваре“ оно што су направила, па чак и да не ураде „ништа“, али су сви, без изузетака, учествовали у процесу и уживали у њему.

Тематска област: Нова година

***Украси за новогодишњу јелку**

Траке од картона различите дужине и ширине, темпере, лепак, перлице од пластичних цевчица, вуница. Овде је од посебног значаја израда тракица за јелку низањем перли на вуницу, где деца срећују знања о релацијама дуже – краће - једнако по дужини, као и развој пажње, концентрације и fine моторике.

Закључак

Да би се деци омогућили сви облици активности, неопходних за њихов развој, деци смо понудиле богат и разноврстан избор средстава и материјала. Као што се и очекивало, свако од њих је био у стању да нађе оно за шта има највише интересовања и што је најбоље усклађено са његовим развојним потребама.

Једино када се употребе у играма, разни материјали постају играчке и имају вишеструку улогу у изазивању и омогућавању активности које доприносе дечјем развоју и учењу.

Литература

Шаин, М. и др. (1998). *Корак по корак у основе програма*. Креативни центар, Београд.
Кирстен, А. и сарадници (2001). *Креирање васпитно-образовног процеса у коме дете има централну улогу*. Центар за интерактивну педагогију, Београд.
Каменов, Е. (1997). *Методика, Методичка упутства за Модел Б. Основа програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година*. Нови Сад.

Snežana Milićević
Marija Ilić

DIDACTIC FACILITIES IN MANIPULATIVE CENTER

Summary: It is well-known that the children of pre-school age during their stay in the institution are needed to be offered as rich and diverse variety of resources as possible, which enables the realization of all forms of activities necessary for their overall development. Having in mind that our manipulative center has been poorly equipped, we began designing and looking for new ideas in order to enrich it. We have offered the children plenty of new material and resources, while we decided using the ones already familiar to them in a innovative way. Production of the didactic resources was following the topics which are being processed in every stage. Our main goal was encouragement of their intellectual abilities, fine motor activities, such as hand-eye coordination. As well, children have been taught some social skills: sharing material with others, negotiation and problem solving.

Key words: manipulative center, resources, children's development.

Мирјана Видојковић, Виолета Поповић, Валентина Петровић, Виолета Николић, Милена Станковић, Биљана Марковић, Марија Степановић, Олгица Анђелковић, Анђела Стојановић, Марица Милојковић, Јасмина Милетић, Сања Арсић, Марија Илић, Тина Дојчиновић, Тина Токић, Слађана Жмирић, Марина Петровић, Слађана Вукадиновић, Марија Николић

ПУ Лане, Алексинац

УДК 373.23:398.332
37.034:27-472

ДУХОВНИ И МОРАЛНИ РАЗВОЈ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ПУТЕМ ПРАВОСЛАВНЕ ВЕРЕ

Резиме: Родитељи имају узвишену улогу да оплемењују свет, да га чине бољим и лепшим и да се радују лепим душама своје деце, а васпитачи да својим знањем и љубављу, све потврде и продубе. Темом Православни празници бавили смо се интензивно две године, уз добијену сагласност од родитеља. Крсна слава нашег вртића је Св. Ћирило и Методије. Прву крсну славу смо обележили 24.5. 2004. Славимо Св. Саву, а посебно се радујемо Божићу и Васкрсу. Та наша мала традиција нас је охрабрила да кренемо путевима Православља, као носиоца културе која се огледа у начинима веровања, мишљења и уметничког стварања. Учествовао је велики број група, настали су предивни материјали: ауторске приче, текстови за позориште сенки, књиге Божићних празника, духовна песмарица итд, све то уређено и припремљено као дар свима који су заинтересовани да се баве овом темом. Породица је наследник духовних и моралних образаца и вредности негованих у домовима њених предака. Потрудили смо се да знањем допунимо традицију наше породице, надамо се да смо направили мале кораке, које треба неговати и допуњавати.

Кључне речи: родитељи, деца, васпитачи, православље, духовност, моралност.

Увод

Вера и морал се најпре уче у породици. Неосетно. Када дођу празници, мајка говори деци о ономе што је за њу и њихов дом најсветије. Учи их молитвицама, које је научила од своје мајке.

Родитељи имају узвишену улогу да оплемењују свет, да га чине бољим и лепшим и да се радују лепим душама своје деце, а васпитачи да својим знањем и љубављу, све потврде и продубе.

Циљеви:

Развијање љубави према православној вери.

Усвајање правила понашања у вези са православном вером, која су део православне културе.

Познавање елементарних моралних норми којима се регулише однос према самој себи, према другим људима и свему што окружује дете уз свест о универзалним моралним вредностима, позитивна осећања у односу на њих и воља да се расуђује и понаша у складу са овим вредностима (праведношћу, поштењем, истинољубивошћу, смерношћу, дарежљивошћу, човекољубљем, милосрђем, умереношћу, уздржљивошћу, стрпљивошћу, одговорношћу и усмереношћу ка вишим циљевима). То подразумева и одбојност ка ономе што је супротно овим врлинама (као што је гордост, себичност, завист, лакомот, неумереност, гнев, мржња и неморал сваке врсте, уз запостављање своје духовности).

Упознавање деце са духовном музиком.

Упознавање православних празника и светитеља путем ликовног изражавања деце

Задачи:

Кроз низ посебних активности омогућити деци да се упознају са православном вером, на начин који је прилагођен могућностима и интересовањима деце.

Стварати атмосферу за подстицање интелектуалног и духовног узрастања деце.

Да се развија код деце правилан однос према породици и друштву, према људима који другачије живе, мисле и верују.

Кроз одабране садржаје, изграђивати код деце способност за дубље разумевање православне културе и цивилизације у којој живе.

Методе рада:

Деловање специјално припремљеном средином или ситуацијом (православни храм), вербална (жива реч васпитача), разговора (хеуристички разговори), показивања (као илустрација и као демонстрација) и приказивања (сликама, аудитивним техникама и аудио визуелним средствима), текстуална (изворни или прилагођени) итд.

Облици рада: фронтални, групни.

Активности

Темом *Православни празници* бавили смо интензивно две године, уз добијену сагласност од родитеља.

Крсна слава нашег вртића је Св. Ћирило и Методије. Прву крсну славу смо обележили 24. 5. 2004. Славимо Св. Саву, а посебно се радујемо Божићу и Васкрсу. Та наша, мала традиција нас је охрабрила да кренемо путевима Православља, као носиоца културе која се огледа у начинима веровања, мишљења и уметничког стварања. Радило се паралелно у више група. Како није могуће све описати и представити у једном раду, наше радове као примере смо поставили на сајт наше Установе у делу Галерија – одељак стручни скупови – галерија радова.

Св. Ћирило и Методије

Када се говори о Светој Браћи, обично се најпре подвлачи њихово високородно порекло, њихова блискост царском двору, њихова свестрана

образованост, pogotovo svetog Tiрила (Konstantina). Sveta Braća su bila Bogom određena za velike poduhvate. I zaista da nisu Sveta Braća propovedala službu na slovenskom jeziku, da nisu stvorili slovensku azbuku i preveli Sveto pismo i liturgijske knjige na slovenski jezik, njihov rad u Moravskoj ostao bi epizoda bez šireg značaja, veli historičar Ostrogorski. Ovaکو je njihova misiја просветила slovenske narode, postala temelј slovenskoј писмености, књижевности и култури уопште.

У нашим групама се Св. Тирило и Методије као крсна слава вртића, обележава на различите начине. Упознавање са начином живота светитеља, углавном раде све групе. Кратак преглед живота светитеља се налази у нашем часопису сваке године. У централном објекту група васпитача Виолете Николић и Милене Станковић је спремила приредбу.



На Ал. Руднику васпитач Олгица Анђелковић је приредила дружење са свештеником, родитељима, школском децом, учитељицом, стручним сарадником из школе и педагошким асистентом, те радионицу за израду реквизита за позориште сенки. Уживали смо у приредби и сету активности, где су сви били активни.



Божић

Један од најлепших, највећих и најдражих празника код нас Срба је Божић. Ниједан празник нема више народних обичаја него Божић, који се одржавају и дан-данас. Најчешћи обичаји су: дочекивање положајника, полагање Бадњака, простирање сламе у домовима, квоцање и пијукање, мешање чеснице, печење печенице итд. Како су деца на распусту у време Божића, у неким групама је Божић обележен крајем децембра, а у неким после распуста. Божићно време је време опраштања и даривања. У три недеље пред Божић обележавају се лепа празници, који јачају породичну традицију: Детињци, Материце и Оци. Символично везивање и дрешење на

празник Детињци (као и на Материце и Оце), прилика је да једни другима опростимо уз симболичан поклон, све неспоразуме током године.

На Ал. Руднику васпитач Олгица Анђелковић и у Мозгову Анђела Тасић су направиле Породичну књигу, где су родитељи са својом децом представили како они у својим породицама обележавају ове празнике.

Најстарија група из објекта у Буцековој васпитача Биљане Марковић (у то време ВД директора), Марије Степановић и Марије Николић припремила је Божићну приредбу на нивоу града, за родитеље и децу вртића, и за децу из осетљивих група (сиромашну, ромску, са развојним сметњама...), где су деца на крају добила пригодне пакетиће. За музички део у помоћ су нам притекли професори музике Саша Милић и Братислав Младеновић.



Такође, у групама на Ал. Руднику и у Мозгову су приређене Божићне приредбе, на радост деце и родитеља.

Васкрс

Васкрс је највећи хришћански празник, дан у коме црква слави Христову победу над смрћу. Васкрсење Господа Исуса Христа је темељ хришћанства. За Васкрс је везан обичај да се спремају обојена и шарена јаја, на којима се цртају хришћанска обележја и исписује поздрав „Христос Васкрсе“. Васкрс се ради у свим групама, сва деца фарбају јаја са васпитачима, а неке групе имају традицију фарбања јаја са родитељима. На нивоу града вртић припрема васкршњу изложбу и приредбу за родитеље и град. Приредбу за Васкрс ове године је припремила васпитач Тина Дојчиновић.

Сет активности за Васкрс, са предивном презентацијом, ауторском причом, применом новонаученог на семинару, нам поклања васпитач Марија Степановић. Придружују се и остали васпитачи. У Мозгову васпитач Анђела Тасић ради са децом Врбицу и Цвети, пре Васкрса. Свој допринос дају и васпитачи: Слађана Жмирић и Марина Петровић, Марица Милојковић – група из Моравца, Јасмина Милетић – група из Врћеновице, Тина Токић – група из Тешице и Слађана Вукадиновић – ППП Алексинац.

Свети великомученик Георгије - Ђурђевдан

Постоје у овом свету људи који су пуни злих и грешних дела, којима смета истина, па се свим силама боре потив ње. А постоје и људи којима је истина дража и од ма каквог богатства, части или власти, па ће радије остати уз њу, макар због ње и страдали. У ове друге спадају Свети великомученик

Георгије и још многи светитељи-мученици, који су због истине и своје вере пострадали, али сада су у Царству Божијем и моле се Господу за нас.

Повод да се ППП група у Буцековој бави активностима везаним за овог светитеља је крсна слава својих родитеља, васпитача Биљане Марковић. У три дана су представљене активности: почевши од доношења биљака, прављења венчића за децу и икону, бојење икона четкицама од природног цвећа, извођења бројалице „Свети Ђорђе“ на Орфовом инструментарију, сликању штитова за помоћ, представи васпитача за децу у позоришту сенки, до припреме играка за децу у позоришту сенки.

Св. Сава

Св. Сава први архиепископ српски. Подигао је заједно са оцем манастир Хиландар, а потом и многе друге манастире, цркве и школе. Дан када се Свети Сава преселио душом у Царство небеско је 27. 1. 1236. и тај дан молитвено прославља цели наш народ. Тај дан прослављају и вртићи и школе, уз Химну „Ускликнимо с љубављу Светитељу Сави“. Тога дана на нашу велику радост је освећен објекат у Буцековој. О предивним активностима васпитача, погледати у галерији радова на сајту Установе. Подсећамо на филм о Св. Сави, дело васпитача Сање Арсић и Марије Илић.

Закључак

Када се говори о православној вери данас, потребна је храброст да човек призна да је православни хришћанин. Иако званично нема отпора према православљу, чињеница је да је наша култура одвојена од вере. Православље и црквени живот нису апстрактни појмови; дати су на два начина: Светим предањем и Светим писмом.

Породица је наследник духовних и моралних образаца и вредности негованих у домовима њених предака. Потрудили смо се да знањем допунимо традицију наше породице, као и да подстакнемо и остале просветне раднике да прошире могућности за рад у овој области.

Литература

Свето писмо Новог завета, Београд, 1992.

Каменов, Е. (2012). *Методика наставе веронауке*, Београд: Издавачка фондација Архиепископије београдско-карловачке.

Ђирић, Д. (2018). Збирка тропара, кондака и духовних песама, Пирот, манастир Дивљана.

Каменов, Е. (2007). *Хришћанска мудрост и врлине*, Нови Сад, Драгон.

Колумзин, С. (1996). *Наша црква и наша деца*, Ваљево, Глас цркве.

Бобић, В. (2004). *Дете и духовност*, Стара Пазова, Центар за културу.

Поповић, Л. (2011). *Житија светих за младе*, Пирот, Књига знамење.

Мишев, Р. (2015). *Светосавско звонце*, Београд, Свети Архиепископски Синод.

Group of authors

SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE CHILDREN OF PRESCHOOL

Summary: Parents have an exemplary role to enrich the world, make it better and more beautiful, and rejoice in the beautiful souls of their children, and educators, with their knowledge and love, all confirmations and deepen. We have been engaged in this Orthodox holiday intensively for two years, with the consent of the parents. The glorious glory of our kindergarten is Sv. Cyrillic and Methods. We celebrated the first baptism of glory on May 24, 2004. We celebrate Sv.Sav, and we especially look forward to Christmas and Easter. Our one, to say a small tradition, has encouraged us to follow the paths of Orthodoxy as the bearer of culture, which is reflected in the ways of belief, thought and artistic creation. A large number of groups took part, wonderful materials were created: author's stories, shadow theater texts, Christmas holiday books, spiritual songbooks etc., all arranged and prepared as a gift to all who are interested in dealing with this topic. The family is the heir of the spiritual and moral patterns and values of the negatives in the homes of her ancestors. We made every effort to supplement the tradition of our family with knowledge, we hope that we have made small steps that need to be nurtured and supplemented.

Key words: parents, children, educators, orthodoxy, spirituality, morality.

КАКО ПОДСТИЦАТИ ДЕЧИЈЕ СТВАРАЛАШТВО У ШКОЛИ

Резиме: У овом раду смо се бавили значајем и улогом литерарних, рецитаторско-драмских, и новинарских секција у подстицању стваралачких способности ученика основних школа. Након увида у функцију које оне пружају у развоју стваралаштва ученика, прегледавајући школске програме 2012/2013. године основних школа у Новом Пазару, утврдили смо на основу разговора и анализирања рада четрнаест (14) секција везаних за наставу српског језика у основним школама које су најзаступљеније. Анализом смо обухватили основне податке о секцијама (нпр. број чланова, циљеви рада и сл.), те опис и резултате њиховог практичног рада. Утврдили смо колико рад секције утиче на литерарно, рецитаторско-драмско и новинарско стваралаштво ученика у пракси. На крају смо резултате истраживања упоредили са теоријом изнесеном у првом делу рада и закључили о значају и улози секција у развоју ученичких стваралачких способности.

Кључне речи: литерарна секција, рецитаторско-драмска секција, новинарска секција, стваралаштво.

Уводна разматрања

Васпитно-образовни рад у нашим основним школама првенствено је усмерен према способностима просечних ђака. Тако организована настава нема довољно разумевања за креативну децу, а савремене иновације у настави споро налазе своје место у школској пракси. Знајући да традиционална настава, утемељена на репродукцији, мало пажње посвећује обдареној деци и често спутава њихову креативност, обдарени ученици често не могу да нађу своје место и задовоље своју радозналост. У савремено организованој школи, наставник је све мање предавач и испитивач, а све више истраживач, организатор, саветодавац и васпитач. Обучен да уочава разлике међу ученицима, да на време препозна, усмери и организује рад са обдареним ученицима. Тако организована савремена основна школа, намеће проучавање постојећег стања и проналажење савременијих начине организације рада кроз интерактивну наставу. Кроз непосредан рад извршили смо теоријска и практична истраживања, уверени да ћемо дати допринос даљем проучавању овог питања, које је ипак недовољно дидактичко–методички разрађено. Рад је теоријског и истраживачког карактера и циљ нам

је био проучавање проблема рада са литерарно даровитом децом. У том смислу предузели смо више истраживања, како на теоријском тако и на практичном плану.²⁴

Са теоријског аспекта истражили смо колико су наставници мотивисани за рад са литерарно даровитом децом путем наставних програма, уџбеника методике и стручних часописа намењених настави српског језика и књижевности. Испитали смо мишљења ученика и наставника колико је пажње посвећено литерарно обдареној деци. Интересовало нас је да утврдимо да ли је литерарна секција активна у основним школама? Колико је ученика обухваћено додатним литерарним радом? Ко врши избор наставника за рад са овом групом деце? И слична питања. Теоријска и практична истраживања извршена су у нади да ће дати допринос даљем проучавању овог недовољно разрађеног питања.

Поред редовне наставе, која чини велики део времена које деца проводе у школи, не смемо занемарити организовање ваннаставних активности, које су саставни део васпитно-образовног рада у школи. Оне су обрађене у литератури на различите начине. Најчешће су везане за наставу српског језика, а то су литерарна, рецитаторско-драмска и новинарска секција. Литерарно стваралаштво је једна врста креативности, којом смо се бавили и појачане осетљивости на све што нас окружује. Проткано је бројним питањима и различитим недоумицама. Одговори су различити и углавном су по мери оних који покушавају да проникну у тајну стваралаштва, у његову структуру, да уоче стваралачки процес и открију структуру стваралачке личности. У раду ових секција долазе до изражаја деџја креативност и стваралаштво, па нам се тако намеће питање знамо ли уопште шта су стваралаштво и креативност?

Дефинисање стваралаштва и даровитости

Реч *стваралаштво* потиче од латинске речи *creare*, што значи створити неко оригинално дело. На располагању су нам били бројни извори за проучавање феномена стваралаштва и анализу стваралачког процеса неопходног за усмеравање ученика ка стваралаштву у школи. Дефиниџје даровитости су се мењале са развојем људског друштва. „Најстарије научно третирање даровитости потиче из Енглеске, још из 1869. године. Запажено је да се генијалност појављује и провлачи кроз неке породице. Да би се то проверило, почело је систематско проучавање генеалогије знаменитих енглеских породица. Тиме је ударен темељ методи родословног стабла или, како се то још назива, методи педигреа“... „даровитост је наследна и биолошки условљена, преноси се с једне генерације на другу по биолошким законима наслеђивања“ (Малушић, 2000:13).

Посматрајући стваралаштво²⁵ ван породице, уочавамо да захтева стручан и стрпљив рад наставника, оригиналност, креативност и решавање

²⁴ Аутор је био професор српског језика у гимназији и у ОШ, а касније и директор ОШ.

проблема на до сад непознат начин богат идејама. Као надоградња Марксовог схватања стваралаштва неопходно је теоријско познавање методичког рада са надареним ученицима, по којем је оно важна генетска основа човека за детектовање и развој стваралачких способности у школи и са тог аспекта је имплицитно садржана потреба развијања стваралаштва код сваког ученика, а не само код надарених (Диздаревић, 1980: 14). Како истиче Владимир Росић (2005) код свих ученика су присутне стваралачке могућности, али су код сваког различито развијене. То нам доказује да стваралаштво није способност само одабраних људи. Сваки човек може развијати и неговати стваралаштво ако добије прилику.

Кроз дефинисање ваннаставних активности неопходно је истаћи главна упутства ради омогућавања, подстицања и развијања стваралачких способности ученика кроз рад различитих секција. У нашем раду је реч о активностима везаним за наставу српског језика, тачније, о литерарним, рецитаторским, драмским и новинарским. Због опширности теме у раду ћемо изнети само резултате истраживања везаних за рад литерарне секције.

Појам ваннаставних активности

Бавећи се радом литерарних, рецитаторских, драмских и новинарских секција, открили смо сличности и разлике између теорије и праксе. Проучавајући бројну методичку литературу, уочили смо да Стјепко Тежак у свом приручнику под називом *Литерарне, новинарске, рецитаторске и сродне дружине* (1979) износи енциклопедијску дефиницију ваннаставних активности да су оне „активности унутар ученичких организација, удружења, клубова и сл. у школи, организоване на начелу самосталности ученика ради развијања њиховог стваралаштва“ (*Енциклопедијски рјечник педагогије*, 1963: 914). Ову дефиницију је обогатио сегментима из актуелних наставних програма важећим у време издавања приручника: „активности (које) обухваћају скуп облика одгојно-образовног дјеловања којим се (...) уносе елементи дјечјег друштвено корисног и производног рада, развијају постојећи и стварају нови интереси, проширује и продубљује знање ученика, развија култура рада, смисао за усклађивање особних и друштвених интереса и утјече на зближавање ученика и наставника“ (Тежак, 1979: 7).

Консултујући радове Томиславе Коште и Смиљане Зрилић (2009: 170), пронашли смо да оне истичу следеће активности: „настављају одгојно-образовну задаћу школе, а њихова је функција изнимно важна јер су ближе изворној стварности, потребама и жељама ученика“ богатећи учеников рад делујући на његов културни идентитет. Сличан начин виђења ваннаставних активности уочили смо и код других аутора: „(и)званнаставне активности

25 За опширнији преглед анализе стваралачког процеса различитих теоретичара види: *Изваннаставне активности и стваралаштво* (Загреб: Школске новине, 1987), 62–75.

битна су одредница организованог слободног времена у којему ученици самостално уче и остварују своје специфичне способности, али и утјечу на развој комуникацијских и социјалних вјештина. Изваннаставне активности представљају одгојно планиране дјелатности које омогућавају свестрано потврђивање ученикове особности, а наставнику дају могућност проширеног образовног утјецаја“ (Млинаревић и Бруст Немет, 2012: 74).

Ваннаставне активности се морају уклопити у васпитно-образовни процес ради омогућавања квалитетног организовања ученичког слободног времена и развијања њихових стваралачких способности. Улога наставника, задуженог за рад секције, у подстицању стваралаштва ученика је велика. Наставничково поље рада није искључиво у знању, већ и у развијеним способностима уочавања, анализирања и интерпретирања онога што се догађа у секцији (Фудурић, 2012: 108).

Секције везане за наставу српског језика подразумевају рад са ученицима, чији предмет интересовања обухвата подручја стваралаштва и стваралачког процеса, уз објашњење појмовног одређења и обележја ваннаставних активности, услова које оне пружају за развој стваралачких способности ученика. То су секције везане за рад наставника српског језика: литерарна, рецитаторска, драмска и новинарска. Свака секција утиче на оригиналан стваралачки рад. Због немогућности бављења свим секцијама које смо навели, тежиште нашег анализирања биће везано за рад литерарне секције.

Литерарна секција

Код избора ученика за литерарну секцију мора се водити рачуна ко их бира. У нашим школама то је различито. У принципу то је посао наставника српског језика који препознаје афинитете својих ученика и усмерава их ка литерарном стваралаштву. Искуство у раду са секцијом, данашњег наставника, обogaћено стручном литературом није довољно. Овакав рад захтева стално трагање и истраживање идеја и метода које пружају „највећа обећања за развој стваралачких способности дјецe“ (Војводић, 1972: 63). Другим речима, стваралачки рад се не очекује само од деце већ и од задуженог наставника. Карактеристични облици рада литерарне секције су: литерарна окупљања, књижевне вечери, књижевни сусрети. Током године литерарна секција учествује на школским приредбама, такмичењима, смотрама на којима представља своје радове.

Да би креативност нашег ученика дошла до пуног изражаја, потребно му је осигурати слободу у избору теме. У савременој настави наставник усмерава и мотивише литерарни рад ученика, без сопственог наметања и уплитања, не желећи да штетно делује на њихово стваралаштво и оригиналност, па и у таквим условима јављају се одређени проблеми у раду.

Проблеми везани уз рад секција

При организовању и вођењу секција, чак и након вишегодишњег искуства, пред наставником и члановима секције се нађе мноштво проблема који отежавају њихов рад. Разговор са колегама и праћење рада неких секција

у Новом Пазару открили су нам следеће, можемо комотно рећи и најучесталије, проблеме: број чланова, учествовање истих ученика у различитим активностима, мала заинтересованост колега за секције везане за наставу српског језика, тзв. „учитељи-ентузијастички“, улога наставника водитеља и његова стручна оспособљеност за рад, број часова, време (распоред) и место рада секције, те недостатак међусобне сарадње међу секцијама. Намеће нам се питања: Шта утиче на број и формирање секција у школи? Открили смо три разлога која утичу на организацију секција у школи:

- 1) афинитет и способност наставника,
- 2) интереси ученика и
- 3) кадровско-просторне могућности школе.

Неопходно је извршити анкету интересовања ученика и на основу њих организовати секције у којима ће они та интересовања продубити. Примери у пракси потврђују да је то могуће. У ОШ „Стефан Немања“, ОШ „Братство“ и ОШ „Меша Селимовић“ само су неке од новопазарских школа које су анкетом испитале ученичке интересе и у складу с њима израдиле планове и програме ваннаставних активности. Деценијама се у већини школа наставници као водитељи секција одређују с обзиром на стручни предмет који предају у настави. Иако тај критеријум, ма колико био оправдан, не би требао бити једини. У наставној пракси и данас је слична ситуација. Водитељи литерарних, рецитаторских, драмских и новинарских секција су наставници српског језика, са изузетком школског педагога у ОШ „Братство“, Елвира Хабибовића који води новинарску секцију, понекад су им то наметнуте дужности што се негативно одражава на успех секције, што у овом случају није реч. Актуелно питање организације рада секција у нашој школи тиче се литерарних, рецитаторских, драмским и новинарских дружина. Први корак у решавању тог проблема је управо организовање семинара студенте наставничких факултета, међу којима су будући професори српског језика и књижевности који ће припремити будуће колеге за вођење дружина везаних за наставу матерњег језика. Недвосмислено, стручна оспособљеност наставника има непосредни утицај на квалитет васпитно-образовног рада, па и стваралаштво у настави, позитивно делује на ширење и продубљивање стручне оспособљености наставника. Та повезаност је битна за унапређење рада, јер обogaђује и наставника и резултате његовог рада, али и ученике. Морамо истаћи да велики број секција у Новом Пазару своје активности подређује календару школских догађаја или оних чији је организатор град, па након проласка одређених догађаја, њихов рад престаје до идуће године. Секција мора постојати због својих ученика, а не због смотри, такмичења и сл. Истичемо да такав план рада секцију присиљава на брзину, једностраност, површност и импровизацију, што сигурно није наша жеља. Позитивно је да секција покаже резултате свог стваралачког рада, послуша критичко мишљење и види како раде дружине других школа што је добро за њихов напредак, али им такмичења и смотре не требају бити једини циљ. Свака

секција везана за наставу српског језика има своје исходе учења и рад треба да усмери према њима.

Распоред часова секција бити усклађен са системом распореда часова редовне наставе, иако је флексибилно осмишљен. Уз, просечно, шест или седам часова редовне наставе, не укључујући допунску и додатну наставу, тешко је пронаћи време за састанке секција, а да то није пре или после смене у школи. Управо због тога у пракси се још увек могу пронаћи примери секција, чији се састанци одржавају за време редовне наставе, поготово пред наступ, смотру или такмишење, с које онда ученици изостају и касније надокнађују. Често се термини усклађују према времену наставника, а не према жељама и слободном времену ученика. Неке су школе у Новом Пазару, због недостатка слободног простора за рад секција, као на пример ОШ "Братство" и ОШ „Стефан Немања“, због великог броја одељења принуђене да рад секција организују у исто време са радом других секција, чиме су ускратили могућност ученицима да учествују у раду других секција због временског преклапања њихових састанака. Један од проблема који је потребно споменути је недовољна сарадња међу секцијама исте школе где наставници-водители секција уцењују боље ђаке оценом да „морају због оцене“ бити присутни на часовима њихових секција. То је проблем пред којим директори често затварају очи, а морали би да стану у заштиту ђака. Да би рад секција био успешнији поред стручности, љубави према деци потребно је укључити у рад секција стручне сараднике у школи (педагог, психолог, библиотекар) како би се превазишли бројни проблеми и ученицима омогућио слободан стваралачки рад. Сви наведени актери имају значајно место у реализацији плана и програма рада секција, нарочито литерарне о којој ће данас, због недостатка времена и простора бити речи. Како се организује додатни рад литерарне секције у школи?

Рад литерарне секције у основној школи (Истраживање)

Додатни рад ученика програмом је предвиђен од четвртог до осмог разреда основне школе. У раду смо покушали да сагледамо овај проблем и дамо одговоре на питање „Колико је ученика обухваћено додатним литерарним радом?“ Добијени су неуједначени и различити одговори. Очекивали смо да је обухваћено 10-20% ученика, а подаци до којих смо дошли показују да је у нашим основним школама додатним литерарним радом обухваћено између 5-10%.

Ради ваљаног сагледавања проблема нашег истраживања важно је утврдити ко је задужен за избор наставника за рад са литерарно обдареном децом. Рад са талентованом децом захтева и талентованог наставника. Очекивани одговор на постављено питање ко врши избор наставника за рад са ученицима обдареним за литерарно стваралаштво био је наставник српског језика и педагошко-психолошка служба. Према мишљењу испитаних ученика на првом месту је наставник српског језика са 924, односно (71,07%) гласова, па одељењски старешина 208 (16,00%), на трећем месту су остали 150

(11,53%), па педагог 14 (1,07%), затим психолог 4 (0,30%), а остали понуђени одговори добили су 0 гласова (0,00%).

Наставници су на ово питање бројчано и процентуално одговорили по овом редоследу: наставник српског језика 40 (50,00%), педагог 14 (17,50%), психолог 10 (12,50%), одељењски старешина 8 (10,00%), одељењско веће 5 (6,25%) и остали 3 (3,75%).

Ови резултати могу се сматрати логичним и очекиваним, јер произилазе из наставне праксе. Наиме, наставници српског језика су ти који највише времена проводе са ученицима на часовима књижевности и имају увид у њихов рад и залагање. Истраживање је донекле оправдало очекивања.

На наше питање: „Да ли се у вашој школи довољно пажње посвећује литерарно надареној деци?“, наши испитаници су дали следеће одговоре: наставници су одговор „Да“ поставили као водећи и то њих 60 (75,00%), као и стручни сарадници; њих 19 (79,16%) и деца 7 (58,33%). На друго место код наставника је одговор „Делимично“, 20 (25,00%), као и код деце, њих 5 (41,66%) и код стручних сарадника 4 (16,66%). За одговор „Не“ није се одлучио ниједан наставник и ниједно дете. Њихови одговори се у потпуности слажу. Одговори ученика нису у складу са одговорима осталих испитаника. Код њих је на првом месту одговор „Делимично“, њих 562 (43,23%), на другом месту је одговор „Не“, њих 475 (36,53%) и на трећем месту је одговор „Да“, 263 (20,23%). Разлози неслагања код добијених одговора можемо наћи у организацији рада секције. Вероватно ученици нису могли да препознају све облике рада или су очекивали неке конкретније поступке у раду наставника.

На питање „Да ли је литерарна секција активна у Вашој школи?“, код наставника је на првом месту одговор „Да“, на другом „Делимично“ и на трећем месту је одговор „Не“. Код ученика је одговор „Не“ на првом месту, затим „Делимично“ и на последњем месту је одговор „Да“. Одговори наставника се не поклапају са одговорима ученика. То изгледа овако: 60 наставника или (75,00%) потврдан одговор „Да“ ставља на прво место, затим „Делимично“, њих 20 (25,00%), а одговора „Не“ немамо уопште.

Процентуално и бројчано то изгледа овако: 562 ученика (43,23%) одговара са „Не“ и том одговору даје водеће место. 475 ученика (36,53%) одговорило је „Делимично“. 263 ученика (20,23%) је потврдили активност литерарне секције у својој школи.

Подаци до којих смо дошли сведоче да се овом веома значајном проблему не посвећује адекватна пажња, па сматрамо да ће они који морају да воде рачуна о савременој настави имати више слуха. У нади да ће наш рад бити од користи наставној пракси. Ако се сетимо се детињства и наших учитеља који су иницирали и неговали нашу радозналост и креативност, охрабривали наше напоре да освојимо тврђаве знања, наша највећа захвалност ће бити ако наставимо и проширимо оно што су нам пружили кроз наш рад.

На основу проучавања теоријских основа и истраживања наставне праксе, закључујемо да је проблем рада са литерарно обдареном децом дуго актуелан и да у теорији нема довољно експлицитног бављења овом проблематиком. Популације литерарно надарених ђака и креативна наставна пракса очекују разрађенију методiku рада са литерарно надареном децом у основној школи. Све већи број радова из ове области допринеће свестранијем изучавању проблема и уобличењу методике рада са литерарно обдареном децом у основној школи. Очекујемо да ће наш рад бити мотивација свима који брину о надареној деци, да поведу рачуна ко треба да врши избор и на који начин да се припрема за рад са њима, да рад буде обострано задовољство.

Литература

- Диздаревић, Исмет (1980). *Стваралаштво и друштвено понашање младих*. Сарајево: Свјетлост.
- Енциклопедијски рјечник педагогије*, ур. Драгутин Франковић (1963). Загреб: Матица хрватска, 914. Цитирано у Стјепко Тежак. *Литерарне, новинарске, рецитаторске и сродне дружине: приручник за наставнике* (Загреб: Школска књига, 1979).
- Фудурић, Бранка (2012). Могућности рада у изваннаставној активности. *Напредак* 153, бр. 1: 107–116.
- Росић, Владимир (2005). *Слободно вријеме – слободне активности: приручник за успјешно организирање и вођење*. Ријека: Наклада Жагар.
- Тежак, Стјепко (1979). *Литерарне, новинарске, рецитаторске и сродне дружине: приручник за наставнике*. Загреб: Школска књига.
- Кошта, Томислав, Зрилић, Смиљана (2009). Учитель – креатор изваннаставних активности. *Магистра Иадертина* 4, бр. 4 (рујан): 160–172.
- Млинаревић, Весница, Бруст, Маја (2009). Квалитета provedбе школских изваннаставних активности. У: *Дан талената: зборник радова*, ур. Имре Мајороши. Кањижа: Болаи Фаркас 84 Алапíтвáну а Магуарул Танулó Техетсéгекерт, 25–32. https://bib.irb.hr/datoteka/481572_Mlinarevi_Brust_-_Kvaliteta_provedbe.pdf (10. липња 2015).
- Малушић, С.: Даровити ученици и рад са њима, Београд, Емка, 2000. година, стр. 13.
- Војводић, Љиљана (1972). У трагању за успјешнијим стваралаштвом литерарне дружине. *Живот и школа: часопис за теорију и праксу одгоја и образовања* 21, бр. 1–2: 62–68.

Ahmed Bihorac
Kemal Džemić

HOW TO REDUCE CHILDREN FARMING AT SCHOOL

Summary: In this paper we dealt with the importance and role of literary, recitation-drama, and journalistic sections in encouraging the creative abilities of elementary school students. After insight into the function they provide in the development of pupils' creativity, examining school programs 2012/2013. We established on the basis of interviewing and analyzing the work of fourteen (14) sections related to the teaching of Serbian language in the primary schools that are the most represented. We analyzed basic data on sections (eg number of members, goals of work, etc.) and the description and results of their practical work. We have determined how much work of the section affects the literary, literary, literary and journalistic work of students in practice. In the end, we compared the results of the research with the theory presented in the first part of the paper and concluded the importance and role of the sections in the development of student creative abilities.

Key words: literary section, recitation-drama section, journalistic section, creativity.

ЛУТКА КАО СРЕДСТВО ЗА ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ

Резиме: Лутка је одавно постала дидактичко средство у васпитно-образовном раду и битан инструмент васпитно-образовног процеса. У раду ће бити речи о лутки као идеалном средству за интерактивно учење у васпитној групи деце предшколског узраста. Лутка је дететов пријатељ уз помоћ којег оно анализира свет око себе и у себи. Кад лутку употребимо као средство са сазнањем да је детету једна од најомиљенијих играчака, дете неосетно прелази из игре у процес учења. У рукама детета лутка је анимирани лик који се употребљава као средство у интерактивном учењу. Лутком се успоставља квалитетнија и опуштенија комуникација на релацији дете - васпитач, а исто тако и међу децом. Вредност луткарске игре у васпитно-образовном раду огледа се у томе што детету омогућава развијање естетског, когнитивног, социјалног и емоционалног осећаја.

Кључне речи: дете, лутка, игра, васпитач, васпитно-образовни рад, интерактивно учење.

Увод

Лутка је један од првих појмова које усвајамо, упоредо са стварањем свести о свом постојању, те је појам лутке „људска (обично женска) фигура која служи као дечја играчка, кројачки модел и сл“ (одредница у речнику српскохрватског књижевног језика, Нови Сад – Загреб, 1965).

Лутка играчка је неопходна у дететовом раном детињству, како у породици тако и у предшколској установи. Лутка као незаобилазни део дечје игре не мора и не треба да буде само играчка и пасиван чинилац дечје игре. Лутка је дететов пријатељ, уз помоћ којег оно анализира свет око себе и у себи. На дете оставља огроман утицај и често њена реч има веће сазнајно деловање него реч одраслог.

Лутка у ВОР-у

Одмах по уласку у предшколску установу дете пролази



кроз најтежи период, а то је адаптација на васпитача, другове, живот у групи. Како би се дете што безболније и брже прилагодило васпитач полази од становишта да је игра прва и најважнија активност деце. Предшколско дете учи играјући се и игра се учећи, а лутка као моћно средство у раду са децом, васпитача опредељује за лутка – игру, јер лутка омогућава индивидуални приступ детету и може му „пренети важне информације“. Васпитачи аниматори своју импровизовану драматургију, уз игре „Хајде да се упознамо“, „Како се ко осећа“, „То смо ми“ „Шешири“ и кратке форме, користе ручне лутке типа гињол лутке или лутке на штапу, примерене децјој пажњи. Контакт са дететом уз помоћ лутке, најлакше се остварује спонтаном игром, јер васпитач увек мора имати у виду проблеме које поједини узрасти деце носе. У радосној атмосфери прилагођавања на колективни живот лутка доприноси већој мотивисаности деце за учешће у активностима које следе.

Кроз сваки аспект децјег развоја могуће је искористити лутку као најизражајније средство. Са лутком је све могуће. Лутка нас наводи да размишљамо, премишљамо, решавамо конфликтне и проблемске ситуације. Али, лутка мора постати „личност“ да би остварила пуну комуникацију са дететом. Анимација је удахњивање „живота“ лутки која креће у разговор са дететом, али уз минималан текст који оставља детету велику могућност измаштавања, размишљања и закључивања. Васпитач анимира карактер лутке и она постаје „самостално биће“ и царица импровизације кроз активност коју води. Ако лутка „води „активност и покреће тему, она ће тећи спонтано и дете је неће доживети као наметнуту од стране одраслог. Лутка најлакше саопштава детету мисао, а да мисао не изгуби од своје вредности. Лутка учи дете без притиска спонтано и успутно.

Имајући на уму да се дете са лутком игра одвајкада и да то не ради по налогу већ зато што жели, детету је потребно да буде у контакту са лутком пре свега због пуног емотивног доживљаја.



Дајући детету лутку у руке, дајемо му могућност да ствара игру. Са лутком у руци дете је емотивно слободно и изражава се слободно и без стида. Лутка постаје дететово друго ја.

У вртићима постоји пракса прављења лутака у кројачкој радионици, на радионицама са родитељима и децом па тако настају гињол лутке, лутке на штапу, марионете. Али, сваки предмет може бити лутка, само јој треба осмислити радњу, позајмити глас и одредити покрет. Кроз трансформацију једног предмета који изаберемо и изналажења начина како да предмет постане лутка огледа се најпровокативнији део посла васпитача.

„Чак ни најсавршенија лутка не може служити у образовном процесу, ако се не покрене кроз игру“ (Мајорон 2004). „Кеса-деса, кеса Агнеса и кеса Милеса“, „Ципелићи“ „Сатови“, „Шешири“, „Варјача са машинцом“ су равноправни партнери у лутка игри, ако их оживимо. Лутка у рукама детета и васпитача је понуда, провокација и могућност. Хиљаду зашто, постаје хиљаду зато. Лутка пружа физичку и менталну сигурност, омогућава веће самоизражавање. Подстиче толеранцију, емоционалну интелигенцију, емпатију, метафизичко размишљање. То је дечје отварање ка спољашњем свету, поистовећивање, охрабрење, поверење. То је свет у који је дете увек без страха.

Закључак

Кроз предшколско време лутка може имати и улогу и функцију и представља неисцрпан извор креативности. Тежиште активности у којима је лутка водила је на спонтаности, доживљавању, проживљавању и уживљавању. Нема строго постављених задатака и правила, може да се импровизује што омогућава спонтаност кроз активност коју карактерише „играње“, које се договара и кроз коју се дешавају промене које дете воде до решења.

Литература

- Миловановић, А. (2003). *Фолклорне лутке на штапу*. Виша школа за образовање васпитача, Алексинац.
- Каменов, Е. (2006): *Дечја игра: васпитање и образовање кроз игру*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Лазић, Р. (2007): *Уметност луткарства*. Београд, Фото футура.
- Група аутора (1997): *Корак по корак 2*. Београд, Креативни центар.

DOLL AS A MEANS OF INTERACTIVE LEARNING

Summary: The doll has long become a didactic tool in educational work and an important instrument of the educational process. The paper will be about puppets as the ideal means for interactive learning in the preschool group of preschool children. The puppet is a child's friend, through whom he analyzes the world around and within himself. When we use the doll as a means of knowing that the child is one of the most favorite toys, the child moves unobstructedly from the game to the learning process. In the hands of a puppet puppet is an animated figure that is used as a means in interactive learning. The doll establishes a better and more relaxed communication on the child-child relationship, as well as among children. The value of the puppetry in educational work is reflected in the fact that the child enables the development of aesthetic, cognitive, social and emotional feelings.

Keywords: child, doll, play, educator, educational work, interactive learning.

СЛИВНИЦЕ У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ СА РЕФЛЕКСИЈАМА НА СРПСКИ ЈЕЗИК

Резиме: Рад се бави процесом творбе речи сливања на енглеском са рефлексijом на српски језик. Овим процесом се формирају нове речи од сплинтера најчешће две речи, који се стапају у нову реч. Значење сливенице је обухвата значење речи од којих се гради. Овај процес творбе речи у српском језику је први уочио лингвиста Бугарски који је и дао предлог да се процес назове сливање, а нове речи настале њиме сливенице. Циљ рада је анализа сливеница и у енглеском и у српском језику.

Кључне речи: процес творбе речи сливање, сливенице, морфологија, лингвистика.

Увод

Овај рад бави се процесом творбе речи сливања у енглеском и српском језику. Понд дефинише сливенице као две или више речи, које су сродног значења, а које се стапају у једну реч, односно, оне су вештачки спојеви који задржавају барем најмању сугестивну снагу својих различитих елемената. Оне су познате широј јавности као портмантоу речи. Везиване су за сленг или дијалектни говор, а лексикографи су за појединачне речи забележили њихово фузионо порекло. Чињеница је да сливенице нису довољно испитане како би се јасно показало какав или колико велики удео имају у творби речи, као ни који је проценат њих који на крају добија прихватање на стандардном језику или, генерално, колико су важне или небитне (Pond, 1914: 1). Сливање се обично постиже узимањем само почетка једне речи и придруживањем краја друге речи, а као пример наводи се производ који постоји у неким деловима САД који се користи као бензин, али је направљен од алкохола, а новостворена сливеница којом се исти именује је *gasohol*. (Yule, 2006: 55).

Међутим, Станојчић и Поповић не наводе сливање као процес творбе речи у српском језику. Они истичу процес у оквиру начина творбе речи композиција који је најсличнији сливању. Према њима, постоји врста сложених именица скраћеница која настаје комбинованим слагањем почетних слогова или гласова две речи, а примери су следећи: *Нолит* ("Нова литература"), *Нама* ("Народни магазин"), *Танјуг* (Телеграфска агенција нове

Југославије) (Станојчић и Поповић, 2004: 149). Иако они овај процес представљају у оквиру сложених именица скраћеница, евидентно је да када погледамо примере и како су они настали да овај процес је идентичан процесу начина творбе речи сливање у енглеском језику.

Са друге стране, Иван Клајн у књизи "Творба речи у савременом српском језику" (2002) дефинише и описује сливање као процес творбе речи. Он тај процес описује као посебан тип именичких сложеница које су сасвим специфичног састава. У првом помињању он те сложенице назива "фрастичким", јер настају спајањем узастопних речи у синтагматском низу. Према Ивану Клајну, ту спадају сраслице које су забележене још у Вуковом "Рјечнику", а неке од њих су: *крстикумедете*, *пустибабакоњукрв*, које су забележене као имена биљака, затим *врстелези* који је забележен као шалливо име измишљеног празника. У горе наведеним примерима уочавамо спајање целих речи у једну реч. Нова реч носи сасвим друго значење у односу на њене конституенте.

Реч *крстикумедете* састоји се од чак три речи, а то су: крсти, куме и дете. Она је назив за биљку и самим тим њено значење је потпуно различито од значења речи које је чине. На овај процес може се гледати као на основу за процес сливања, а то је потпуно нов структурни образац који је заснован на мешању или укрштању основа. На ову појаву у српском језику први је указао Ранко Бугарски. Он је предложио термин *сливенице*, који је у усвојен и којим се и дан-данас назива процес творбе речи приликом кога се основе две речи укрштају или мешају (Клајн, 2002: 90-91).

Бугарски (Бугарски, 2006) каже да је процес творбе речи сливање маргиналан, нов и социолингвистички мотивисан процес грађења речи при коме се нове речи образују комбиновањем првог дела једне речи и другог дела друге. Овај процес карактерише то што је преклапање формалних сегмената речи често, али не и обавезно мотивисано што чини да сливеница семантички представља комбинацију делова који улазе у њен састав. Он каже да је овај процес инспирисан енглеским кованицама које су постале интернационализми као *мотел* (мотор + хотел 'хотел за мотористе') и *смог* (смоке + фог 'дим + магла'). Нове речи добијене на овај начин одликује шаливи карактер и оне су присутне највише у језику медија и реклама чему потпомаже сама структура енглеског језика као аналитичког и са високим процентом једносложних речи. Насупрот енглеском, српски језик је синтетички и флективни и кратке речи нису толико заступљене што са формалне стране отежава постизање ефекта игре речи који се постиже сливеницама. Управо због тога као и због наше саме културе сливање није раније коришћено, мада је у нашој народној традицији забележен поступак "мешања речи". Неки од примера које чине увелико застареле или ишчезле речи су: веднути од речи видети и гледнути; францика од речи франак и цванцика, као и гуја од речи гуштер и змија. Међутим, Бугарски (Бугарски, 2006) каже да је извесно да ове мешане речи из народа нису могле да представљају модел за творбени процес сливање.

Карактеристике сливеница

Сливенице настају стапањем односно, спајањем делова две или више речи. Делови речи који граде сливенице могу се именовати као крње основе, али их је најбоље терминолошки обележити као сплинтере. На тај начин се означава да та крња основа, односно део речи није добијена у оквиру морфолошких граница (Јовановић, 2008:257). Посматрајући групу примера сливеница, уочавамо њихову карактеристику, а то је да се први део првог елемента комбинује са другим делом другог елемента.

Образац по коме се креирају сливенице је следећи:

$AB + CD \rightarrow AD$

breath + analyzer □ breathalyzer

motor + camp □□ motocamp

breakfast + lunch □□ brunch

channel + tunnel □□ chunnel

Сливенице се формирају и према следећемо правилу: $AB + CD \rightarrow$

AC . Пример сливенице у чији састав улазе први сплинтер прве речи и први сплинтер друге речи је: *modulator + demodulator* → *modem* (Плаг, 2002: 155-157). Међутим, сливеница може да настане од целе лексеме и сплинтера као у примерима: *gobot* (*go + robot*), *glassphalt* (*glass + asphalt*) (Јовановић, 2008: 258-259). О томе пише и Плаг, анализирајући пример *guess + estimate* → *guesstimate*, мада он овај начин грађења сливеница не издваја као нови образац.

Бугарски (Бугарски, 2006) представља формалне механизме процеса творбе речи сливања у српском језику и препознаје чак шест модела:

1. Први (класични) модел први део једне и други део друге речи сливају се у нову целину: *ловчаник* (лова+новчаник); *кафуљино* (кафа+капуљино).

2. Други модел: сливање целе прве и другог дела друге речи: *рођендаоница* (рођендан+радионица); *скоромобил* (скоро+аутомобил).

3. Трећи модел, обрнут у односу на претходни: сливање првог дела прве и целе друге речи: *школигрица* (школа + игрица).

4. Четврти модел: сливање двеју целих речи, тако да се свака може интегрално ишчитати: *смехурићи* (смех + мехурићи).

5. Пети модел: једна реч унутар друге, уз обавезно истицање: *ВРЕМЕ*плов.

У посебну категорију сврставамо без даље анализе различите међујезичке, најчешће српско-енглеске бленде: *Јаззбина*, *Прессинг*.

Истраживање сливеница у српском језику

у насловима епизода цртаног филма Сунђер Боб Коцкалоне

Полазећи од тврдње Бугарског (Бугарски, 2006) да су сливенице у српском језику највише заступљене у језику медији циљ истраживања је био утврдити њихов број на конкретном примеру. Као пример узет је цртани филм *Сунђер Боб Коцкалоне*, а истраживани су конкретно наслови епизода.

Пронађено је укупно 13 сливеница, које су разврстане у три групе према начинима творбе које је описао Ранко Бугарски.

Први модел
1. Коцкасте + панталоне = коцкалоне
1. Братски + загрљај = брагрљај
2. Плаштити се + панталоне = плашилоне
3. Пљескавица + аутомат = пљескомат
4. Дугачке + панталоне = дугелоне
5. Копирати + панталоне = копилоне
Други модел
1. Лигња + -слав = Лигњослав
2. Лигња + -мир = Лигњомир
3. Мудрица + панталоне = мудрицалоне
4. Пипак + панталоне = пипкалоне
5. Жир + ноћна мора = жиромора
Трећи модел
1. Франкенштајн + глупан = франкенглупан

Најпродуктивнији модел творбе речи је први модел према коме сливенице настају од првог дела прве речи и другог дела друге речи. Овиме потврђујемо и тврдњу Инго Плага, који је исти овај модел творбе речи описао као први модел да сливенице настале по овом моделу су највише заступљене у језику и самим тим овај модел је најпродуктивнији. Издвојили смо још једну групу сливеница које се граде према моделу који је описао Инго Плаг (Plag, 2002) у енглеском језику, а сама сливеница која припада овој групи је позајмљеница управо из енглеског језика.

Други модел
1. Кибернетички + организам = киборг

Постоји сумња да деца на овај начин гледајући свој омиљени цртани филм у узрасту када усвајају граматику матерњег језика могу да усвоје сливање као процес творбе речи и да почну да користе тај процес приликом креирања нових речи, иако он није својствен српском језику. На тај начин би и сам процес сливања као процес творбе речи добио потврду свог постојања у српском језику. То је уједно и потврда све већег утицаја енглеског језика на српски језик и то не само у погледу лексикона и правописа већ и у сфери морфологије.

Закључак

У раду смо настојали да контрастирамо сливенице у енглеском и српском језику, покушавајући да пронађемо одговарајуће сливенице у насловима епизода цртаног филма *Сунђер Боб Коцкалоне*. Истраживани су наслови епизода и том приликом пронађено је 13 сливеница на српском језику. Сам процес није својеврстан самој структури српског језика, али је препознат његов шаливи карактер због кога је донео прегршт сливеница у лексикону младих, затим у језику медија, као и у језику реклама (Bugarski, 2006: 191), стога предлажемо даље истраживање у тим корпусима. Пошто цртани филм *Сунђер Боб Коцкалоне* припада језику медија горе наведену тврдњу Бугарског (Бугарски, 2006) сматрамо потврђеном.

Литература

- Bugarski, R. (2006). *Žargon: lingvistička studija*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Klajn, I. (2002). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku I*. Novi Sad: Institut za srpski jezik i Matica srpska.
- Plag, I. (2002). *Word-formation in English* (нацрт 27. септембар 2002). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pond, L., (1914). *Blends, their relation to English word formation*. Heidelberg : Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
- Stanojčić, Ž. & Popović, Lj., (1992). *Gramatika Srpskog Jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Yule, G. (2006). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Milica Jovanović

BLEND IN ENGLISH AND THEIR REFLECTION ON SERBIAN LANGUAGE

Summary: The paper deals with blending which is the process of word formation in English language with the reflection of it on the Serbian language. Coinages that are created by this process are formed from the splinters of usually two words, which merge into a new word. The meaning of the blend includes the meaning of the words from which it is built. This word formation process in Serbian language was first observed by linguists Bugarski who gave a name to the process and to new words coined by it. The aim of this paper is to examine the blends in both the English and the Serbian language.

Key words: process of word formation, blending, morphology, linguistics.

Аница Арсић

Музичка школа *Јосиф Маринковић*

Вршац

УДК 376.1-058.862:78

364:061.235-058.862:[37.036:78

МУЗИЧКЕ РАДИОНИЦЕ КАО ПРОМОТЕРИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Резиме: У оквиру својих делатности Музичка школа „Јосиф Маринковић“ из Вршца је концепирала програм ваншколских активности са циљем да деца која не могу да похађају музичку школу омогући да се упознају са музиком. Полазећи од прокламованог циља, планиран је и реализован програм у Дому за децу и омладину „Вера Радивојевић“ из Беле Цркве. У овој институцији бораве деца без родитељског старања, узраста од 7 до 17 година. Сарадња између музичке школе и Дома успостављена је током школске 2017/18. године и још је у току. Циљ пројекта је био да се овој деци омогући да стекну елементарне информације о музици, да науче да слушају музику, да се упознају са врстама музичких инструмената и да испробају сопствено умеће као активни извођачи једноставних музичких комада. Програм је концепиран у облику радионица, у којима је учествовало тридесеторо деце узраста од 7 до 14 година. Радионице су се одржавале једном недељно у трајању од 90 минута. Наставник солфеђа је најпре радио на развијању мотивације код деце, а затим на креирању радне атмосфере која је требало да буде релаксирајућа за све присутне. Основни постулати на којима је рађено били су интерактивност и подстицај креативности. У раду је представљен начин организовања музичке радионице, динамика рада и дескрипција постигнутих резултата.

Кључне речи: интерактивност, инструменти, креативност, музичка радионица, музичка култура.

Увод

Музика је пратила развој човечанства од првобитних облика организовања људске заједнице. Значај музике за духовни развој сваког појединца не треба посебно апострофирати. Савремена технолошка ера је створила нове музичке изразе и исказе, који могу да буду предмет критике музичких стручњака, али се не може оспорити да, ма каква била, музика је присутна у сваком развојном процесу људске заједнице. Значај музике је неспоран и вишезначан. Без обзира на културулошки аспект који је музика имала и има у савременом образовном систему Републике Србије, сведоци смо да се број часова музичког васпитања смањује, а програми који се нуде ученицима се сведе на изучавање историје музике. Такав контекст онемогућава ученицима да науче да слушају музику, да схвате различите начине музичког извођења и да се опробају као музички извођачи и креатори

музике. Музичка даровитост се испољава пре других врста даровитости (Радичева, 2008), па је веома важно да се благовремено открије и да се са развојем ове даровитости почне што раније.

Ако је музичко образовање споредни предмет у нашем образовном систему, ученици неће моћи да развијају своје потенцијале, па ће многи од њих бити ускраћени за значајна и подстицајна искуства која би стекли да су имали могућности да комплетније упознају музику. образовање које ученици стичу у музичким школама није доступно свима, јер се ове врсте школа не налазе у сваком месту. Ученици који се не упознају са музиком на прави начин остаће ускраћени за специфично богатство унутрашњег живота. (Радичева, 2008а). Пратећи оваква искуства, наставници солфеђа у Музичкој школи „Јосиф Маринковић“ из Вршца дошли су на идеју да понуде сарадњу руководству Дома за децу и омладину „Вера Радивојевић“ у оближњој Белој Цркви.

У овој установи су смештена деца без родитељског старања узраста од 7 до 17 година. Они похађају основну и средњу школу у поменутом месту и са музиком се упознају током редовних часова музичког образовања. Циљ наставника солфеђа из музичке школе је био да овој деци, која одрастају у специфичним условима, понуде посебно конципиран програм који би им омогућио да стекну нова искуства везана за музику. Предлог наставника солфеђа наишао је на подршку руководства поменуте институције, тако да је остварена сарадња која је започела школске 2017/18. године и још је у току. Наставници солфеђа су конципирали програм који је био радионичарског типа, јер су сматрали да ће на тај начин моћи да привуку већи број деце и да задовоље њихову радозналост, као и да ускладе различите узрасте и различите дечје способности. Радионице су отвореног типа, одржавају се једанпут недељно у трајању од 90 минута. Предложени концепт је обухватао децу од 7 до 14 година, односно ону која похађају основну школу. Радионице су се одржавале у просторијама установе у Белој Цркви, а два пута у току полугодишта деца су посећивала музичку школу у Вршцу. Током посете упознали су се са инструментима, имала су могућности да самостално пробају начин извођења звука на инструменту и присуствовали су интерним часовима из појединих инструмената. Хор музичке школе је приредио и кратак програм за ученике из Беле Цркве.

Циљ ових радионица је био да деца науче да слушају музику, да у релаксираној атмосфери успоставе квалитетне међусобне односе, да буду мотивисана да говоре о сопственим доживљајима током слушања музике, да науче основне појмове из музичке литературе и да науче да самостално изведу једноставније песме на клавиру.

Други, не мање важан циљ био је да се деци омогући да самостално учествују у креирању једног дела радног дана у коме ће моћи да покажу сопствену креативност.

Основни принципи организације музичке радионице

Припреме за почетак радионичарског рада obavili су наставник солфеђа, директор установе и двоје васпитача. Одржан је заједнички састанак са свим ученицима који су похађали основну школу (од првог до осмог разреда). Било је укупно 68. деце узраста од 7 до 14 година. Наставник солфеђа и директор представили су им основне постулате програма, стављајући акценат на концепт по коме ће ученици у релаксираној атмосфери, без прозивке и испитивања имати могућности да слушају музику, да о њој разговарају, да заједнички певају и да се опробају као извођачи на клавиру. Деци је остављена могућност да самостално одлуче да ли желе да учествују у оваквом програму. После исцрпног разговора током кога је подстицана интерактивна комуникација, тридесеторо деце (44%) је одлучило да приступи програму.

Овај број деце није одговарао радионичарском типу рада, јер би група била превелика за успостављање квалитетне комуникације, због чега су формиране две групе. Прву групу су чинила деца која су похађала основну школу од првог до четвртог разреда, а у другој групи су били ученици од петог до осмог разреда. Прва група је имала 16 ученика, а друга 14. Што се полне структуре тиче, у првој групи је било 10(66%) девојчица и 6 (34%) дечака. У другој групи је било 11 (78%) девојчица и 3 (22%) дечака.

Наставник солфеђа није проверавао њихове музичке способности на почетку рада, сматрајући да је важно да ученици не доживљавају никакву пресију и да се не осећају као у класичној школи. Било је неопходно да се успостави атмосфера поверења између наставника солфеђа и ученика. Поред наведеног, наставник солфеђа је поставио циљ да се у атмосфери подршке и разумевања код ученика, који су различитог узраста и различитих интересовања, пронађу заједнички конективни елементи у програму, како би се избегла хаотична ситуација која онемогућава смислен и креативан рад. Са ученицима је постигнут договор да могу да присуствују радионицама док им се рад допада, а када осете досаду и опадне им пажња могу да напусте радионицу. Оваква врста договора је била веома стимулативна за ученике, јер су показали велику одговорност и радионицу је напуштало пре истека трајања двоје или троје деце млађег узраста (7 и 8 година) и двоје деце са посебним потребама. Време у трајању од 45 минута имало је различите садржаје у зависности са којом групом је рађено.

У раду са првом групом (деца од првог до четвртог разреда) на првим радионицама наставник солфеђа је имао доминантнију улогу, како би помогао ученицима да се ослободе треме, која је могла да настане због недовољне претходне комуникације између наставника и ученика. На првим радионицама наставник је подстицао децу да говоре о музици коју слушају и својим омиљеним песмама. Сви ученици су навели да воле музику и могли су да наброје по неколико песама које су им омиљене. Ученици су наводили дечје песме које слушају са учитељицом на часовима музике и по неку

староградску песму. Остатак часа наставник солфеђа је искористио да им одсвира на клавиру неке од наведених песама, подстичући их да их заједнички отпевају. Деца овог узраста су спонтано прихватала да певају заједно са наставником солфеђа, а троје деце је већ на првој радионици изразило жељу да самостално отпева неку од песама по сопственом избору.

Ти ученици су у наставку рада показали веће интересовање од других, постављајући питања и дајући предлоге шта би желели да слушају. Наставник солфеђа је уочио да поменути ученици лако прате ритам мелодија које су певали, као и да разликују висине и боје тонова. За ове ученике наставник солфеђа је конципирао и по неки сложенији задатак, који им је пласирао на радионицама које су имале тему о нотама и нотним кључевима. У наставку радионичарског рада наставник је уз помоћ компјутерске анимације деци приказао састав оркестра, поједине инструменте и њихове звуке. Деца су била веома заинтересована за овакав вид приказивања и са занимањем су пратила музичке деонице појединих инструмената. Наставник је уочио да током певања већина ученика нема добру технику, због чега је конципирао неколико вежби за правилно дисање. Са ученицима првог и другог разреда је вежбао читање текстова песама, а са свима дикцију. Посебно интересовање код свих ученика изазвала је могућност да самостално одсвирају нотну лествицу. Најпре су учили ноте **до**, **ре**, **ми** и **фа** у различитим комбинацијама, што је успело да савлада десеторо ученика (62%). Троје ученика који су од почетка радионичарског рада показали веће интересовање и умећа од осталих научило је комплетну лествицу. На основу ових резултата наставник солфеђа је апострофирао ове ученике као музикалне. Нажалост, још увек није пронађена могућност да ова деца наставе музичко образовање и после истека трајања пројекта.

Ученици прве групе су једанпут у току полугодишта посетили музичку школу у Вршцу. Домаћини су им били ученици музичке школе, њиховог узраста, који су им показали просторије у којима уче, одсвирали им комаде из музичке литературе на инструментима које уче да свирају и приредили им краћи музички програм. Ову посету су ученици из Беле Цркве прихватили са великим интересовањем и овакав начин комуникације је представљао велики подстрек за њихово ангажовање у раду радионице.

Другу групу је чинило 14 ученика од петог до осмог разреда. Ученици друге групе су, као и ученици прве, изјавили да воле музику и да је радо слушају. Њихов музички укус се значајно разликовао од укуса ученика млађих разреда. Ови ученици су назначили да најчешће слушају реп, реге, поп и фолк. Могли су да наведу имена популарних извођача ове врсте музике и називе песама, али нису били спремни да самостално отпевају неке од њих. Са пажњом су слушали свирање наставника на клавиру и после две радионице су се сагласили да заједнички отпевају химну Србије. 60% присутних ученика није знало речи химне, па је наставник предложио да најпре науче речи, а после тога да пробају да је заједнички отпевају. Ниједан

од ученика није могао адекватно да прати ритам, али су уживали у певању, такмичећи се ко ће да буде гласнији.

Ученици ове групе никада нису слушали класичну музику, а само троје (21%) могло да наведе неколико имена познатих композитора. Прихватили су предлог наставника солфеђа да их упозна са овом врстом музике и да им представи познате музичке епохе. Са пажњом су слушали фрагменте из популарних симфонијских дела и концерата из ере барока, романтизма и реализма. Посебно интересовање су изазвале арије и хорови из опера *Кармен*, *Набуко*, *Трубадур*, *Травијата* и *Риголето*. Током праћења компјутерске анимације која је приказивала састав симфонијског оркестра били су веома пажљиви и задовољни што су се упознали, са потпуно новом материјом.

Предлог наставника да слушају познате шлагере, шансоне, староградске песме и рок музику је наишао на одобравање. Показало се да већина њих зна неку од предложених мелодија, али их не слушају јер нису „модерне“. Социјални утицај средине вршњака и старијих ученика у овом периоду одрастања је веома значајан, тако да је разумљиво да су ученици прихватили музички укус окружења.

После радионице која је била посвећена популарној музици, ученици су предложили да слушају староградске песме. Показали су завидно познавање овог музичког жанра, јер су сви знали да наброје по више песама. Са задовољством су прихватили предлог наставника да увежбају једну староградску песму. Одабрали су *Тихо ноћи*. Проблем соло певања је био превазиђен, јер је шесторо (42%) ученика било спремно да отпева једну строфу поменуте песме. Остали су групно певали рефрен. Пошто су увежбали поменуту песму, ученици су имали предлоге да уче још неке песме овог жанра. Ослободили су се притиска питања шта ће други да мисле о њиховом певању и без проблема су пратили наставника или неког ученика из групе који су певали соло.

Предлог да науче да самостално одсвирају на клавиру нотну лествицу није једногласно прихваћен. Осморо ученика (67%) је било спремно да одмах проба вежбу, док осталих шесторо (33%) није имало поверења у сопствена умећа. Провели су време на три радионице, слушајући своје другове како покушавају да свирају, рационализујући своје одбијање незаинтересованосту за клавир и објашњавајући да би лествицу лакше научили на гитари (четворо ученика) и на хармоници (двоје ученика). Ученици су најпре учили ноте **до**, **ре**, **ми** и **фа** у различитим комбинацијама, а када су их савладали наставили су да уче целу лествицу. Од осморо ученика петоро (62%) је научило да одсвира целу лествицу током три радионице. Остали су лествицу савладали после пете радионице. Ученици који су у почетку одбијали да пробају да свирају лествицу после треће радионице су се заинтересовали и направили прве кораке на том пољу. Сви су успели да науче ноте **до**, **ре**, **ми** и **фа**, али без комбинација.

Посета музичкој школи у Вршцу је представљала позитивно искуство и несвакидашњи доживљај за ученике. Током посете ученици музичке школе су били домаћини ученицима из Беле Цркве. У пратњи домаћина и наставника, ученици из Беле Цркве су обишли школу и били су веома заинтересовани да упознају музичке инструменте, као и да слушају кратке комаде које су на њима извели ученици музичке школе. У анализи доживљаја везаног за посету Вршцу, ученици су навели да су се веома добро осећали, јер су направили излет изван Беле Цркве, пошто за такве активности ретко имају прилику. Радионичарски програм који је започео почетком школске 2017/18. још је у току и трајаће до краја ове школске године. За наставак оваквог рада постоји интересовање код директора установе у Белој Цркви и код наставника музичке школе. У току је припрема програма за нове радионице.

Закључак

Музичке радионице које су организоване у Дому за децу и омладину „Вера Радивијевић“ у Белој Цркви са наставницима солфеђа из Музичке школе „Јосиф Маринковић“ из Вршца имале су циљ да ученицима који живе и раде у посебним социјалним условима, омогуће да се упознају са музиком на другачији начин од онога који је предвиђен програмом музичког васпитања у основној школи. Рад је спроведен по радионичарском моделу, како би ученици могли да покажу сопствену креативност и успоставе интерактивну комуникацију. Био је веома добро прихваћен од свих ученика који су се пријавили да учествују у пројекту.

Током рада искристалисали су се следећи закључци:

- Ученици од првог до четвртог разреда су лакше успоставили контакт са наставником солфеђа од ученика старијих разреда.

- Ученици млађих разреда су показали већу слободу приликом соло певања од ученика старијих разреда. Овакво понашање ове групе ученика може да се објасни физиолошким карактеристикама, јер је период пубертета у коме се налазе веома осетљив пошто се у том периоду формира идентитет и критички ставови према себи. Тај период рађа низ нових осећања због процеса индивидуације, носећи са собом страх од неуспеха и страх да не буду исмејани од вршњака.

- Иако у основној школи ученици на часовима музичког васпитања уче основне музичке појмове и нотну лествицу, током радионичарског рада нису успели да покажу научено.

- Ученици су веома добро прихватили интерактивни рад, показујући спремност да слободно изражавају сопствено мишљење.

- Радионичарски начин рада омогућио је ученицима да се упознају са оваквим видом едукације и показао да га ови добро прихватају.

- Ученицима се током редовног школовања даје мало могућности да слушају музику на осмишљен и креативан начин и да о њој разговарају.

- Ученици уопште нису били упознати са техником певања.

- Ученици веома мало знају о музичким епохама и стилевима.

- Напредак који су постигли током радионичарског рада омогућиће им да на други начин слушају музику уз могућности да могу да препознају и вербализују осећања која су доживели током слушања.

Литература

- Андре, Ј. (2009). *Педагогија музичког конструкта*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Вукомановић, Н; Комненић, О. (1981). *Музичке игре*. Г. Милановац: Дечје новине.
- Ђорђевић, Б. (2001). Музика и корелација у разредној настави. *Норма број 1, година XVI, стр. 43-56*. Центар за истраживачку делатност (електронско издање).
- Којов-Буквић, И. (1989). *Методика наставе музичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике на наставна средства.
- Манастериоти, В. (1973). *Зборник пјесама и игара за дјецу*. Загреб: Школска књига.
- Маринковић, С. (1994). *Историја музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радичева, Д. (2008). *Увод у методiku наставе солфеђа*. Нови Сад: Академија уметности.
- Schellemborg, E.G.; & Weiss, M.W. (2013). Music and Cognitive Abilities. Book chapter *The Psycholog of Music Elsevier Inc.* (electronic version) DOI: <http://dx.dpi.org./10.1016/B978-0-12-341460-9.00012-2>
- Чинч, Е. (2012). *Музичка хрестоматија*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.

Anica Arsić

MUSIC WORKSHOPS AS PROMOTERS OF MUSICAL CULTURE

Summary: Music school “Josif Marinkovic” from Vrsac has designed a program of extracurricular activities, with a goal to acquaint with music children who are unable to attend a music school. With this aim, a program was planned and implemented in The Orphanage for Children and Youth “Vera Radivojevic” in Bela Crkva. Children and youth without parental care aged 7 to 17 stay in this institution. Cooperation between music school and the abovementioned institution was realized during school year 2016/17 and is still going on. The aim of the project was to enable these children to get elementary information about music, learn to listen to music, get acquainted with the types of musical instruments and to check their own abilities as active performers in playing simple musical pieces. The program was designed in the form of workshops which were held once a week and lasted for 90 minutes. The solfeggio teacher worked on developing children’s motivation and creating an relaxing atmosphere for all participants. Interactivity and creativity encouragement were the basic postulates followed in this paper. This paper presents the way of organizing a music workshop, the dynamics of the work and description of the results achieved.

Keywords: Creativity, interactivity, instruments, music workshop, music culture.

Ружица Јовановић

Висока школа струковних студија за васпитаче

Шабац

УДК 821.163.41.09 Поповић Шапчанин М.

ДЕТЕ И ДЕТИЊСТВО У ПОЕЗИЈИ И ПРОЗИ МИЛОРАДА ПОПОВИЋА ШАПЧАНИНА

Резиме: Као писац на размеђи епоха романтизма и реализма, познат као песник романтичар, али и веома успешан прозаиста (романописац, приповедач, путописац), Милорад Поповић Шапчанин бавио се и темом деце и детињства, као неизоставним животним темама. Ставови изражени у његовој поезији за децу и приповеткама заснованим на реалном животу тога времена, доприносе сазнању о детињству и његовој књижевној слици у сада већ претпрошлом веку, стварајући могућност поређења са временом садашњим.

Кључне речи: поезија, проза, свет деце, размеђе епоха, поређење.

Историја српске књижевности Милорада Поповића Шапчанина најупечатљивије препознаје као песника епохе романтизма. У свом песничком опусу, који јесте изузетно обиман, песник проговара и стваралаштвом за децу. Интересантно је, међутим, његово бављење децом и детињством када се Шапчанин-прозни стваралац пореди са Шапчанином - песником. Због значаја поменутог писца, пре свега, у иновацијама и интензивном учешћу у свему што је било ново и битно за културу и књижевност Србије тог времена, неопходно је поменути и његову библиографију, која је, нажалост, остала непозната широком читалачком аудиторијуму.

Милорад Поповић Шапчанин рођен је 7. јула 1841. године у Шапцу. Највећи део свога живота провео је у Београду. Био је управник Народног позоришта, чиновник министарства просвете, школски надзорник, активан посленик на културном и образовном плану и запажени књижевник. Као песник, огласио се у Новаковићевој *Вили* (1865). Априла 1877. године биће му поверена дужност управника Народног позоришта, али је на овом послу остао кратко, до 12. новембра исте године, када је разрешен дужности на сопствени захтев. Но, 1. марта 1880. године поново је постављен за сталног управника Народног позоришта и на овом остао је све до 1893. године. Своју другу прилику да се исказа у улози управника, Шапчанин је искористио на најбољи могући начин. „У периоду од 1880. до 1890. године, Народно позориште је приказало 29 нових, оригиналних српских драма, и 152 стране,

преведене. У комплементарности позоришне делатности, поред осталог, исказивао је интерес за осавремењавање сценографије и костимографије.“ (Јовановић, 2009: 62).

Књижевношћу се почео бавити веома млад, у гимназијским данима, настављајући књижевну традицију своје породице, коју је започео отац Сава Поповић. Шапчанинови први песнички покушаји везани су за гимназијску клупу. Од тада, па све до смрти, Шапчанин ће непрекидно стварати. „Сарађивао је у скоро свим стручним и књижевним листовима свога времена, највише у *Вили*, *Даници*, *Јавору* и *Стражилову*. Испевао је више од 300 песама и два епска пева, стављајући себе у ред најплоднијих песника српског романтизма. Прве стихове штампао је у листу *Словенка* (1860). Наредне, 1861. године, објавиће прве песме и у *Даници*, а 1862. године у Змајевом *Јавору*. Прву збирку песама објавио је 1863. године и она је углавном испуњена песмама, у којима доминирају два мотива - љубав и родољубље.“ (Јовановић, 2010: 17). Круна дугогодишњег рада је збирка, *Жубори и вихори*, која је штампана 1883. године и садржи преко 150 песама. „Имао је карактеристично схватање поезије, која је требало да буде егзил од живота: уметност треба да нам да оно што нам живот не даје: сан и илузију. Стихови су му били махом наивни, осим кад је писао о селу и природи, гдје се видјела његова искрена одушевљеност сеоским начином живота.“ (Деретић, 2007: 766).

Неке песме ће му остати у рукопису. Те, и већ раније објављене песме, уз романе, приповетке, драме и један путопис, угледаће светлост дана у *Целокупним делима* која је, у пет књига, приредио Урош Џонић и која су објављена у интервалу од 1929-1932. године. Шапчанин је објавио и два невелика романа: *Хасан-ага* и *Сањало*. Део свог уметничког афинитета Шапчанин је исказао и као драмски писац, посебно у жанру комедије и историјске драме. Док су му комедије уметнички неубедљиве, мотиве за историјске комаде црпи из српске историје (осим *Хипатије*). Композицију и драмски сиже црпео је из српске традиције (*Милош у Латинима*, *Задужбина*), или према догађајима и личностима из српске средњовековне историје (*Богумили*, *Душан Силни*, *Трнова круна*).

Као прозни стваралац, писао је приповетке, романе, драме и путописе. Мотиве за своје приповетке он црпи из сеоске средине (*Деда*, *Богослов*, *Људи старог кова*, *Благо*, *На сеоској слави*, *Десет дуката*), манастирске средине (*Монах Ђенадије*, *Отац Захарије*, *Отац Варнава*) и из друштвеног и паланачког живота (*Свирачица*, *Сат*, *Опасан друг*, *Поремећен план*, *Двадесет шести*). „У фази прелазног доба, његове приповетке одсликавају и преузимају развојне тенденције које су текле, напоредо са раслојављањем романтичарске приповетке и њеним преображајем у различите форме реалистичке прозе.“ (Иванић, 1976:138). Занимљиво је да, ма колико се бавио емоцијама у својој поезији, у приповеткама, поготово оних које су биле путоказ за надлазећу епоху реализма, неке емоције изостају. У мноштву приповетака (*Сурзуп*, *Сат*, *Катанска буна*, *Деда*,

Двадесет шести...) деца се помињу само као пратиоци одраслих, односно родитеља.

Самим детињством, осећањима деце, Шапчанин се не бави директно, већ децу, најмлађе јунаке помиње у контексту породице. То је вероватно последица ондашњег схватања васпитања и одрастања, тј. да деца уче од одраслих спонтано самим тим што су чланови друштва и одређене социјалне средине. На много места Шапчанин помиње најмлађе чланове домаћинства и бригу одраслих о њима, али индиректно. Подразумева се да је сав рад и труд родитеља усмерен на добробит потомства, али детаљима живота детета у тадашњем окружењу градских и сеоских породица, писац се не бави, као да се то подразумевало само по себи. И добро и зло о коме пише у појединим приповеткама одрасли и деца деле. У приповетци *Сургун* Цана напушта своју кућу и бива протерана у Београд (сматра се да је приповетка аутобиографска) и писац приближава читаоцу невољу у којој се породица нашла приказујући само тугу мајке, али се осећа да је атмосфера безнађа подједнака за све. „Када су били на раскршћу, ту Цана погледа још једном на све четири стране улице, погледа цркву, погледа школу у којој је негда живела, погледа негдашњи господар Јевремов конак, погледа већ отворене ћепенке...” (Шапчанин, 1931:457).

Као песник, међутим, Шапчанин ствара поезију за најмлађу читалачку публику. Песме имају заједничку особину полета оптимизма, извесне раздраганости. Доба у којем је Шапчанин писао за децу било је иновативно, када говоримо о самој књижевности за најмлађе. Чак се и Ј. Ј. Змај борио са, не можето рећи негативним, већ више сумњајућим погледом на ту врсту поезије. „У Змајево доба, књижевност за децу је имала статус ставовима о књижевности за децу, као подређеној уметности, о којој се судило изван важећих мерила књижевно-естетског вредновања. У Змајевој сенци певали су и други песници тог времена, међу којима се истичу Љубомир Ненадовић, Милорад Поповић Шапчанин, Јован Грчић Миленко и Милета Јакшић.“ (Милинковић, 2016: 14).

У своју поезију за децу Шапчанин уноси поред описа природе, пре свега, ведар дух и готово радостан поглед на свет. Био је један од ретких песника који је певао о селу, посебно у поменутој врсти поезије. У песми *О косидби* присутна је ономатопеја и персонификација, којом природу оживљава и читаоцу приказује ведру слику важног и тешког посла на селу. Читајући песму, стичемо утисак да смо управо сада на ливади у време косидбе. Песничке слике су живе, јасне, без сувишних стилских оптерећења.

*Журе се косачи,
Роса је и хлад,
Кад жега затрепти,
Малакше им рад;
И шева
Пева, не сти:
Кли, кли, кли!*

На сличан начин, подједнако живописно читамо о јесени у песми *У јесен*. У виду дијалога приказан је мотив одласка птица селица, дечијег чуђења и одговора одрасле особе којим се објашњава смена природних циклуса у природи. Песма садржи хипокористике, као и већина Шапчанинових песама за децу, потпуно у складу са природом романтичарске поезије. Римовање је подразумевано присутно, такође у складу са тадашњим схватањем поезије. Одређена доза дидактичког у овој песми подсећа на Змајеву поезију.

*"Куд је от'шла та црнојка?"
Наши малиша час на пита;
"Ласта, оче, није добра;
Отишла је да се скита."
Не скита се она, чедо;
Кад настану топли дани,
Долетеће, запитаће:
Камо мали укућани?"*

Песма о Ромима (*Циганска песма*) за тему има веселу природу народа о коме говори. Поново се песник користи хипокористикама, ономотојеом, метонимијом и епитетима. Због захтева риме, долази до повремених измена у речима (ћемани). Безбрижна популација, деца природе, истакнута је као друштво најстаријих песника, чија је улога да свет у коме живе развеселавају. Весео тон и извесна *невљивост* поред живописне слике музиканата и певача карактеристичне су за Шапчанинову поезију за децу.

*Наша срећа шарена.
Наши златни дани
Разлежу се живахно
На наших ћемани;
Јер ми, деца природе,
Песници смо стари:
Коме нису певали
Весели чергари?"*

У складу са поетиком романтизма, песник покушава да дефинише своју поетску природу, дајући тиме унапред одговоре свим будућим критичарима. Унутрашњи порив да запише и опише све што види и све што доживљава преточио је у поезију најразноврсније тематике.

*Још у моме младом добу
У срцу му одјекнуше
Ко жубори, ко вихори
И гласе им бурне чуло
У прсима како ује,
Па и момче запевало
Уз небесне певне струје.
Сневало је, певало је
О љубави даха слатка,*

*О природи, о болима,
Горчинама века кратка;*

Песмама за децу, у којима на мноштво тема, покушава да одговори на питањима која поставља живот, некада поучно, некада шаљиво, али увек ведро и оптимистично. Хумор је једна од константи, а често се и појављују и песме сличне ређалицама. Песник зна да једоставношћу може да се приближи свету деце, и мада занемарена, његова поезија и те како би данас нашла место у васпитно-образовном раду. Наиме, Шапчанинове теме песнички поступак, језике и стил нису застарели. Напротив, естетски и педагошки вредне песничке слике о природи, лежерна рима, оптимистичне поуке и васпитне поруке потпуно су ванвременске и свевремене. У самом стварању српске дечје поезије, Милорад Поповић Шапчанин учествовао је несебично, баш као у стварању реалистичке приповетке, романа, путописа, историјских драма и свега осталог, чиме се у свом књижевном раду бавио, стварајући путоказе потоњим ствараоцима.

Литература

- Деретић, Јован (2007): *Историја српске књижевности*, Београд, Sezam Book.
Иванић, Душан (1976): *Српска приповјетка између романтике и реализма (1865-1875)*, Београд, Институт за књижевност и уметност.
Јовановић, Ружица (2009): *Перо реализма*, Шабац, Заслон.
Јовановић, Ружица (2010): *Писац, завичај, раскришће*. Шабац, Културни центар.
Milaković, Josip (1905): *Naša pesma*, Antologija hrvatskog i srpskog pjesništva, knjiga II, Сарајево, Издавачки завод.
Милинковић, Миомир (2016): *Антологија српске поезије за децу*, Чачак, Легенда.
Поповић, Милорад (1905): *Жубори и вихори*, Београд.
Поповић, Милорад, (1931): *Приповетке*, Целокупна дела, књига IV, Београд, Народна просвета, приредио Урош Џонић.

Ružica Jovanović

CHILD AND CHILDHOOD IN POETRY AND PROSE BY MILORAD POPOVIC ŠAPČANIN

Summary: As a writer in the interweaving of the era of romanticism and realism, known as a romantic poet but also a very successful prose writer (novelist, storyteller, travel writer), Milorad Popović Šapčanin also dealt with children's and childhood topics as indispensable living topics. The attitudes expressed in his poetry for children and stories based on the real life of that time contribute to the knowledge of childhood and his literary image in the now past century, creating the possibility of comparison with the time of the present.

Key words: poetry, prose, world of children, epoch splitting, compariso.

Ана Рашић, Александар Пејчић

Факултет спорта и физичког васпитања, Ниш

УДК 371.3:796.332

Катарина Ђирић

Учитељски факултет, Београд

Миа Станојевић

Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад

Игор Станојевић

Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац

РАЗЛИКЕ У СТАВОВИМА О ФУДБАЛУ КАО КОМПЛЕКСНОЈ КИНЕЗИОЛОШКОЈ АКТИВНОСТИ

Резиме: Фудбал представља један од најпопуларнијих спортова колективних са лоптом данашњице, такође услед својих специфичности кретања и могућношћу велике слободу у техничком смислу фудбал је нашао примену и у образовном систему. У складу са тим циљ овог истраживања је испитивање заступљености фудбала као кинезиолошке активности у оквиру часова физичког васпитања и ваннаставних активности из угла наставника. У истраживању је учествовало 50 учитеља, односно испитаника оба пола. Резултати истраживања након спроведене анкете указали су на веома високу заинтересованост деце за бављење фудбалом, како на самим часовима тако и ван њих. Такође, није се могла уочити статистички значајна разлика у ставовима између полова учитеља, као ни међу професорима различитог стажа, односно времена проведеног у раду са овим узрасним категоријама. У складу са резултатима може се закључити да је фудбал као кинезиолошка дисциплина веома битна, како за физички развој тако и на мотивационом плану како би се стицала култура вежбања, односно бављења спортом.

Кључне речи: пол, фудбал, кинезиологија деца основношколског узраста, дужина радног стажа.

Увод

Редовна физичка активност је од великог значаја за здравље, односно за правилан раст и развој деце (Strong et. al., 2005), њихово психофизичко благостање (Steptoe & Butler, 1996) и когнитивне способности (Sibley & Etnier, 2003). Адекватна кинезиолошка активност у детињству може бити важна одредница здравља у одраслом добу (Twisk, 2001), јер су неки фактори ризика повезани са неадекватном кинезиолошком активношћу у детињству (Brage et. al., 2003; Nassis et. al., 2005; Andersen et. al., 2006). Недовољна кинезиолошка активност, према Светској здравственој организацији, представља највећи фактор ризика када је у питању људско здравље,

представља недовољан ниво активног кретања, односно ниво кинезиолошке активности који је дисхармонији са физиолошким потребама (Hollmann, 1975). Моторички и функционални показатељи школске деце, у последњих десетак година у константном су паду који је последица недовољног кинезиолошког ангажовања (Гајевић, 2009).

Недовољна физичка активност и лоше навике у исхрани идентификовани су и као узроци гојазности (Goran & Treuth, 2001), која је у Србији констатована код скоро једне петине деце и омладине (Институт за јавно здравље „Др Милан Јовановић Батут“, 2006). Око 60-85% гојазне деце школског предпубертетског узраста остају гојазна и у одраслом добу, што доводи до раније и чешће појаве хроничних болести (хипертензија, рана артериосклероза, дијабетес мелитус-тип 2, као и других ендокриних, ортопедских и психосоцијалних поремећаја (Cameron et al., Guo et al., 2000; Whitaker, Wright, Pepe, Seidel & Dietz, 1997; Power, Lake & Cole, 1997). Дуготрајна неправилна седења испред телевизора и за рачунаром (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield & Gross, 2000) и стајања, систематски делују на кичмени стуб, чиме изазивају поремећаје постуралног статуса и на основу фреквенце појављивања имају критичне периоде за настанак (Токић & Стојановић, 2010), тако да су у узрасту до 11 година више заступљени код девојчица, а касније код дечака. Кинезиолошка активност представља сложено мултифакторално понашање под утицајем спољашње средине и биолошких фактора (Thorburn & Proietto, 2000). Оно представља свако кретање тела узроковано активношћу скелетне мускулатуре, које доводи до потрошње енергије веће у односу на ону која је потребна у стању мировања (Caspersen, Powel & Christenson, 1985; Bouchard, Shepard & Stephens, 1993). Кинезиолошка активност се може поделити у категорије као што су: спорт, вежбање, кућни послови, радне обавезе и друге активности. Процена кинезиолошке активности може се вршити разним техникама. Код деце и адолесцената најчешће се користе методе: непосредног опажања, извештаја који испуњавају деца (дневник активности, упитници, интервјуи), праћење физиолошких параметара (срчане фреквенце), калориметрија и акцелометрија (Montoye, 1996).

Спорт представља једно од три развојна правца кинезиолошких активности. Фудбал као кинезиолошка дисциплина у смеру развоја мускулатуре и одржавања мишићног, а и уопштеног баланса тела, представља правац спорта, али такође има примену и у оквиру рекреативних активности и професионалних друштвено и економски пожељних. Овако комплексна кинезиолошка дисциплина као што је фудбал управо због својих специфичности представља један од најпожељнијих спортова колективних са лоптом деце у основној школи.

Циљ овог истраживања је испитивање заступљености фудбала као кинезиолошке активности у оквиру часова физичког васпитања и ваннаставних активности из угла наставника.

Метод

Узорак испитаника чинили су 50 учिताља који предају у основним школама у урбаним деловима града Београда. Школе у којима су испитаници спроводили часове физичког васпитања су: ОШ „Деспот Стефан Лазаревић“ и ОШ „Марија Бурсаћ“. Испитаници су организовали и спроводили часове са ученицима основношколског узраста од првог до четвртог разреда.

Инструменти истраживања

Мерни инструмент чинио је анкетни упитник креиран искључиво за потребе овог научно-истраживачког рада. Анкетни упитник састојао се од три категоријске варијабле и десет независних варијабли. Анкетни упитник се налази у прилогу рада.

Метод обраде података

У фази дефинисања теоријског оквира примењивао се библиографско спекулативни, а приликом обраде и интерпретације резултата статистички метод. Сви подаци прикупљени истраживањем представљени су кроз фреквенцију и проценат. За утврђивање разлика између пола наставника у ставовима о заступљености фудбала као кинезиолошке активности у оквиру часова физичког васпитања и ваннаставних активности користиће се статистичка процедура *Indipended simple T testom*.

За утврђивање разлика између наставника различитог стажа у ставовима о заступљености фудбала као кинезиолошке активности у оквиру часова физичког васпитања и ваннаставних активности користиће се статистичка процедура униваријантна анализа варијансе (ANOVA).

Обрада резултата извршена је на узорку од 50 наставника. За сва израчунавања користио се апликациони статистички програм за персоналне рачунаре SPSS верзија 20 за Windows 10. Резултати су представљени табелама.

Резултати са дискусијом

Табела бр. 1. Полна структура испитаника

<i>Пол испитаника</i>		
	Учесталост	Процент
Мушки	24	48
Женски	26	52
Укупно	50	100 %

Табела бр. 1 показује полну структуру узорка, која обухвата неуједначен број наставника мушког и женског пола. Наставници мушког пола су заступљени у знатно мањем проценту (48%) у односу на наставнике женског пола (52%).

Табела бр. 2. Старосна структура испитаника

Старосна структура испитаника	Старосна структура	
	Учесталост	Процент
до 25 година	3	6,0
од 26 до 35 година	18	36,0
од 36 до 45 година	14	28,0
од 46 до 55 година	12	24,0
од 56 и више година	3	6,0
Укупно	50	100,0

Старосна структура наставника приказана у табели бр. 2 показује различитост. Највећи број наставника припада млађој популацији, од 26 до 35 година (36%), следи група наставника од 36 до 45 година (28%), а најмањи број наставника је до 25 година старости (6%) и од 56 и више година (6%)

Табела бр. 3. Дужина радног стажа испитаника

Дужина радног стажа испитаника	Дужина радног стажа	
	Учесталост	Процент
до 5 година	12	24,0
од 6 до 15 година	20	40,0
од 16 до 30 година	16	32,0
од 31 и вше година	2	4,0
Укупно	50	100,0

Табела бр. 3 приказује дужину радног стажа испитаника. Највећи број наставника остварује радни стаж у трајању од 6 до 15 година (40%), следи група наставника са радним стажом у дужини од 16 до 30 година (32%), а најмањи број наставника (2%) остварује радни стаж у трајању од 31 годину и више.

Табела бр. 4. Разред испитаника

Разред		
	Учесталост	Процент
Првог разреда	18	36,0
Другог разреда	11	22,0
Трећег разреда	11	22,0
Четвртог разреда	10	20,0
Укупно	50	100,0

Табела бр. 4 показује разред у коме наставници одржавају часове физичког васпитања. Уочена је релативна уједначеност другог, трећег и четвртог разреда у погледу броја наставника обухваћених узорком. Највећи број испитиваних наставника реализује часове физичког васпитања у првом разреду (36%).

Табела бр. 5. Да ли сматрате да Ваша школа у довољној мери промовише фудбал?

Промоција фудбала у школи		
	Учесталост	Процент
Да	47	94,0
Не	3	6,0
Укупно	50	100,0

Табела бр. 5 даје приказ одговора испитиваних наставника на питање: *Да ли сматрате да Ваша школа у довољној мери промовише фудбал?* Највећи број наставника сматра да је фудбал у довољној мери промовисан у школи у којој раде (94%). Знатно мањи број наставника (6%) уочава недовољну промоцију фудбала у школи у којој ради.

Табела бр. 6. Какав је Ваш став о заступљености фудбала у оквиру часова физичког васпитања?

Заступљеност фудбала у школи		
	Учесталост	Процент
Довољно је заступљен	42	84,0
могао би бити више заступљен	6	12,0
Недовољно је заступљен	2	4,0
Укупно	50	100,0

Табела бр. 6 приказује одговоре испитиваних наставника на питање: *Какав је Ваш став о заступљености фудбала у оквиру часова физичког васпитања?* Највећи број наставника сматра да је фудбал у довољној мери заступљен у школи у којој раде (84%).

Знатно мањи број наставника (4%) уочава недовољну заступљеност фудбала у школи у којој ради.

Табела бр. 7. На часовима физичког васпитања најзаступљенији спорт је?

<i>Најзаступљенији спорт у школи</i>		
	Учесталост	Процент
Фудбал	30	60,0
Игре	2	4,0
Игре лоптом-Гимнастика	16	32,0
Остале игре	1	2,0
Укупно	50	100,0

Графикон бр.7. На часовима физичког васпитања најзаступљенији спорт је?

Табела бр. 7 приказује одговоре испитиваних наставника на питање: *На часовима физичког васпитања најзаступљенији спорт је?* Највећи број наставника сматра да је фудбал најзаступљенији спорт на њиховим часовима (60%). Знатно је мања заступљеност свих тестирањем предвиђених спортова. Гимнастика као спортска активност заступљена је, такође, на часовима физичког васпитања (32%).

Табела бр. 8. *Какво је Ваше мишљење о заступљености спорта у настави?*

<i>Заступљеност фудбала у школи</i>		
	Учесталост	Процент
Све спортске активности су заступљене у довољној мери	33	66,0
Потребан је већи број часова	13	26,0
Важност развоја личности	4	8,0
Укупно	50	100,0

Анализа одговора наставника на питање: *Какво је Ваше мишљење о заступљености спорта у настави?* показује да највећи број наставника сматра да су све спортске активности заступљене у довољној мери у школи у којој су запослени.

Табела бр. 9. *Какво је Ваше мишљење о заинтересованости ученика за фудбал?*

<i>Ученици су заинтересовани за фудбал</i>		
	Учесталост	Процент
Да	38	76,0
Не	12	24,0
Укупно	50	100,0

У табели бр. 9 приказан је резултат анализе одговора наставника на питање: *Какво је Ваше мишљење о заинтересованости ученика за фудбал?* Уочава се да највећи број наставника обухваћених узорком сматра да су ученици заинтересовани за фудбал (76%).

Табела бр.10. Заступљеност фудбала у односу на прошлост?

<i>Заступљеност фудбала</i>		
	Учесталост	Процент
Да	10	20,0
Не	40	80,0
Укупно	50	100,0

Табела бр. 10 показује заступљеност фудбала у односу на прошло време. Резултати показују да велики број испитиваних наставника сматра да је фудбал у прошлости био заступљенији спорт у односу на тренутну заступљеност (80%).

Табела бр. 11. Фактори који онемогућавају упражњавање фудбала?

<i>Фактори</i>			Учесталост	Процент
Недовољна наставника	обученост	4		8,0
Незаинтересованост ученика за фудбал		10		20,0
Недостатак простора	адекватног	24		48,0
Одузимање бављење другим важнијим физичким активностима	времена за	12		24,0
Укупно		50		100,0

Табела бр. 11 указује на учесталост одговора наставника на питање: *Фактори који онемогућавају упражњавање фудбала?* Недостатак адекватног простора се најчешће наводи као фактор који онемогућава упражњавање фудбала на часовима физичког васпитања. Највећи број испитиваних наставника је неадекватан простор навео као главни разлог за онемогућавање (48%). Мањи број наставника сматра да фудбал одузима време за бављење другим важнијим физичким активностима (24%), а као могући фактор онемогућавања један број наставника наводи незаинтересованост ученика за фудбал (20%):

Табела бр.12. Заступљеност фудбала у оквиру ваннаставних активности?

<i>Заступљеност фудбала у ваннаставним активностима</i>		
	Учесталост	Процент
Довољно је заступљен	43	86,0
Недовољно је заступљен	7	14,0
Укупно	50	100,0

Табела бр. 12 показује одговоре на питање наставника: *Заступљеност фудбала у оквиру ваннаставних активности?* Највећи број наставника сматра да је фудбал довољно заступљен у оквиру ваннаставних активности (86%).

Maњи број испитиваних nastavnika smatra da fudbal niје dovoljno zastupljen u vannastavnim aktivnostima (14%).

Tabela br. 13. Razlika између учитења различитог пола у ставовима

		Independent Samples Test				
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Da li smatrate da Vaša škola u dovoljnoj meri promovise fudbal	Equal variances assumed	1,778	,189	,657	48	,514
	Equal variances not assumed			,648	40,635	,521
Kakav je Vaš stav o zastupljenosti fudbala u okviru časova fizičkog vaspitanja	Equal variances assumed	,045	,833	,113	48	,910
	Equal variances not assumed			,113	47,356	,910
Na časovima fizičkog vaspitanja najzastupljenija sportska aktivnost (sport) je	Equal variances assumed	,368	,547	,342	48	,734
	Equal variances not assumed			,341	46,284	,735
Kakvo je Vaše mišljenje o zastupljenosti sporta u nastavi	Equal variances assumed	,709	,404	,844	48	,403
	Equal variances not assumed			,843	47,213	,404
Učenci nisu zainteresovani za fudbal	Equal variances assumed	9,166	,004	-	48	,143
	Equal variances not assumed			1,488	-	42,985
Dosta učenika se bavi fudbalom u sklopu nenastavnih aktivnosti	Equal variances assumed	58,235	,000	2,877	48	,006
	Equal variances not assumed			2,794	29,936	,009
Gimnastika je prikladnija za časove fizičkog vaspitanja od fudbala	Equal variances assumed	,171	,681	,208	48	,836
	Equal variances not assumed			,208	47,517	,836
Fudbal je danas manje zastupljen medju učenicima u odnosu na prošlost	Equal variances assumed	2,866	,097	-,838	48	,406
	Equal variances not assumed			-,832	44,909	,410

Fudbal nije prikladna nastavna aktivnost za sve učenike	Equal variances assumed	,450	,506	-,340	48	,735
	Equal variances not assumed			-,340	47,810	,735
Prema Vašem mišljenju, faktori koji onemogućavaju upražnjavanje fudbala su	Equal variances assumed	,000	,991	-,360	48	,720
	Equal variances not assumed			-,361	47,851	,720
Prema Vašem mišljenju, najkorisnija osobina koju fudbal razvija kod dece je	Equal variances assumed	5,555	,023	1,378	48	,174
	Equal variances not assumed			1,363	42,588	,180
Da li prema Vašem mišljenju fudbal kao fiziška aktivnost može u potpunosti da odgovori potrebama fizičkog razvoja dece	Equal variances assumed	,326	,571	1,716	48	,093
	Equal variances not assumed			1,709	46,319	,094
Kakav je Vaš stav o zastupljenosti fudbala u okviru vannastavnih aktivnosti	Equal variances assumed	,335	,566	-,288	48	,775
	Equal variances not assumed			-,289	47,999	,774

Табела бр. 13 показује резултате Т теста, односно разлику између полова учитеља у ставовима који се тичу фудбала, као комплексне кинезиолошке дисциплине у оквиру наставних и ваннаставних активности ученика од првог до четвртог разреда основне школе. Резултати су показали да у готово свим ставовима нема статистички значајне разлике у односу на пол учитеља, осим у ставовима односно варијаблама Доста ученика се бави фудбалом у склопу ненаставних активности $p=0,006$ и гимнастика је прикладнија за часове физичког васпитања од фудбала $p=0,009$.

Табела бр. 14. Разлика у ставовима учитеља у односу на дужину њиховог радног стажа

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Da li smatrate da Vaša škola u dovoljnoj meri promovise fudbal	Between Groups	,103	3	,034	,583	,629
	Within Groups	2,717	46	,059		

	Total	2,820	49			
Kakav je Vaš stav o zastupljenosti fudbala u okviru časova fizičkog vaspitanja	Between Groups	,250	3	,083	,326	,806
	Within Groups	11,750	46	,255		
	Total	12,000	49			
Na časovima fizičkog vaspitanja najzastupljenija sportska aktivnost (sport) je	Between Groups	8,263	3	2,754	2,580	,065
	Within Groups	49,117	46	1,068		
	Total	57,380	49			
Kakvo je Vaše mišljenje o zastupljenosti sporta u nastavi	Between Groups	1,942	3	,647	1,633	,195
	Within Groups	18,237	46	,396		
	Total	20,180	49			
Učenici nisu zainteresovani za fudbal	Between Groups	1,216	3	,405	2,359	,084
	Within Groups	7,904	46	,172		
	Total	9,120	49			
Dosta učenika se bavi fudbalom u sklopu nenastavnih aktivnosti	Between Groups	,513	3	,171	1,146	,340
	Within Groups	6,867	46	,149		
	Total	7,380	49			
Gimnastika je prikladnija od za časove fizičkog vaspitanja od fudbala	Between Groups	,366	3	,122	,503	,682
	Within Groups	11,154	46	,242		
	Total	11,520	49			
Fudbal je danas manje zastupljen medju uenicima u odnosu na prošlost	Between Groups	,146	3	,049	,285	,836
	Within Groups	7,854	46	,171		
	Total	8,000	49			
Fudbal nije prikladna nastavna aktivnost za sve uenike	Between Groups	,750	3	,250	1,022	,392
	Within Groups	11,250	46	,245		
	Total	12,000	49			
Prema Vašem mišljenju, faktori koji onemogućavaju upražnjavanje fudbala su	Between Groups	1,663	3	,554	,716	,547
	Within Groups	35,617	46	,774		
	Total	37,280	49			
Prema Vašem mišljenju, najkorisnija osobina koju	Between Groups	,946	3	,315	,932	,433

fudbal razvija kod dece je	Within Groups	15,554	46	,338		
	Total	16,500	49			
	Between Groups	1,103	3	,368	,610	,612
Da li prema Vašem mišljenju fudbal kao fizička aktivnost može u potpunosti da odgovori potrebama fizičkog razvoja dece	Within Groups	27,717	46	,603		
	Total	28,820	49			
	Between Groups	,153	3	,051	,401	,753
Kakav je Vaš stav o zastupljenosti fudbala u okviru vannastavnih aktivnosti	Within Groups	5,867	46	,128		
	Total	6,020	49			
	Between Groups					

Табела бр. 14 показује резултате АНОВА теста, односно статистичке процедуре којом се утврђивало постојање статистички значајних разлика између учитеља различитог стажа и ставова који се тичу фудбала као комплексне кинезиолошке дисциплине у оквиру наставних и ваннаставних активности ученика од првог до четвртог разреда основне школе. Резултати су показали да у готово свим ставовима нема статистички значајне разлике у односу на дужину радног стажа учитеља у ставовима, односно варијаблама.

Закључак

Почетна дилема која је иницирала истраживање била је: професори разредне наставе имају тачан увид у заступљеност фудбала међу ученицима, како на часовима разредне наставе тако и у ваннаставним активностима ученика, као и заступљеност фудбала код ученика у слободном времену изван школе. Анализом основних резултата уочена је разлика у изражености и повезаности ових варијабли.

На узорку од 50 учитеља, наставника основних школа који држе наставу од првог до четвртог разреда на простору ширег центра града Београда, вршено је анкетаирање. Наставници, односно учитељи су били припадници оба пола (48% учитеља мушког пола и 52% учитеља женског пола), различитих година живота и радног стажа, испитивана је мишљење учитеља и разлика у ставовима учитеља о заступљености фудбала као кинезиолошке дисциплине на часовима физичког васпитања, као и о фудбалу као наставном средству у сврху правилног физичког развоја деце овог узрадног доба.

За процену одабраних варијабли коришћен је следећи инструмент: упитник за испитивање заступљености фудбала као кинезиолошке дисциплине у оквиру наставних и ваннаставних активности ученика од првог до четвртог разреда основне школе, као и мишљење учитеља о значају часова физичког васпитања на којима се примењује фудбал као активност за правилан физички развој детета. Поступцима дескриптивне статистике, односно фреквенције и процента, као и упоредним тестовима за утврђивање разлика

између полова испитаника и појединих група испитаника у ставовима. Имајући у виду основни проблем истраживања, а на основу претходно датог приказа и статистичке анализе резултата истраживања биће изнета завршна дискусија која ће одговорити на постављене хипотезе, задатке и циљеве истраживања.

Низ истраживања бавила су се утицајем фудбала код становништва различитог узраста и различитог нивоа интересовања и професионалних оријентација. Фудбал као глобална социјална појава која представља најпопуларнију споредну ствар на свету за већину становништва пружа и корист, како за физички тако и за психички напредак човека како током интензивног раста и развоја тако и у каснијем добу као рекреативна активност која пружа могућност одржавања физичке способности и смањење ризика од појаве разних болести. Оваква мишљења у раније објављеним истраживањима потврђена су и ставовима, односно мишљењем испитаника који су учествовали у овом истраживању.

Деца у узрасном периоду од првог до четвртог разреда основне школе представљају старосну групацију људи чија је потреба за кретањем, односно бављењем неке кинезиолошке активности неопходно како би се деца нормално развијала и како би баланс мишића био адекватан и њихов постурални статус очуван. Учитељи, односно испитаници су у складу са тим сматрали да је фудбал као кинезиолошка активност веома битна за физички развој детета, што се може образложити сложенешћу моторичких задатака који се изводе, као и активацијом мишића готово целог тела. Фудбал је веома заступљен као једна од кинезиолошких активности на часовима физичког васпитања, али и ван њих, такође, статистичким процедурама је утврђено да нема разлике у оваквим ставовима између учитеља различитог пола.

У складу са социјалним и информативним развојем који прати технолошки развој и пружање могућности о доступности великог броја информација фудбал, иако најбитнија споредна ствар на свету губи на популарности у односу на свој ранији период. Мишљење учитеља оба пола и различитих старосних група је у складу са оваквом констатацијом.

Овако добијени резултати, такође, говоре у прилог томе да је мотивација деце веома битан фактор у спровођењу часова физичке активности, али и веома битан фактор је, условно речено, ослушкивање потреба деце, односно уважавање њихових потреба и жеља у циљу осећања пријатности и позитивности током часова физичког васпитања. Међутим, у складу са тим потребан је повећан ниво знања како би фудбал на часовима имао поред задовољења потреба деце у менталном погледу имао и задовољење потреба физичких, односно физиолошких, што се може постићи са додатним едукацијама које су у складу са правилима удружења учитеља, а што у многоме доприноси учитељу у циљу свеобухватног и равномерног физичког напретка ученика, али занимљивости и разноврсности часова.

У складу са тим закључити једноставном констатацијом о потврђености или непотврђености полазних хипотеза, било би недоследно и

погрешно с обзиром на ширину проблема, сложеност и мултидимензионалност садржаја који су се испитивали и добијених резултата. Основна истраживачка претпоставка овог истраживања гласила је да професори разредне наставе имају тачан увид у заступљеност фудбала међу ученицима, како на часовима разредне наставе тако и у ваннаставним активностима ученика, као и заступљеност фудбала код ученика у слободном времену изван школе.

Након обраде, разматрања и анализе налаза добијених овим испитивањем чинилаца који указују на заступљеност фудбала као кинезиолошке дисциплине, као и чинилаца који се односе на полне разлике и ниво хронолошке старости испитаника, изведени су следећи закључци:

1. Ниво заступљености фудбала као кинезиолошке дисциплине у оквиру наставних активности показује изузетно висок проценат заступљености код деце од првог до четвртог разреда основне школе.

2. Не постоје полне разлике мишљењу о високој заступљености фудбала како кинезиолошке дисциплине код ученика од првог до четвртог разреда основне школе

3. Не постоје разлике између мишљења професора са различитом дужином радног стажа о нивоу заступљености фудбала у оквиру наставних и ваннаставних активности деце од првог до четвртог разреда основне школе.

Досадашња истраживања и свакодневна пракса сугеришу да мотивација ученика у настави физичког васпитања представља кључни проблем и изазов за наставника физичког васпитања. Позитивни исходи наставе физичког васпитања могу се очекивати само ако ученици активно, ангажовано и истрајно учествују у настави, односно ако је њихово понашање у великој мери самоодређено. Управо из тог разлога овакви резултати додатно поткрепљују досадашње резултате сличних истраживања о заступљености фудбала као кинезиолошке дисциплине у оквиру наставних активности ученика од првог до четвртог разреда основне школе.

У складу са тим наставник физичког васпитања мора потпуније познавати природу процеса мотивације деце овог узраста у циљу креирања адекватне наставне активности у оквиру часова физичког васпитања, које промовишу активно учествовање, задовољство и осећање компетентности сваког ученика понаособ.

Литература

- Aleksić, V. (1990). *Fudbal*. Beograd: Tipoplast.
- Aleksić, V., Janković, A. (2006). *FUDBAL–istorija, teorija i metodika*. Beograd: FSFV.
- Allison M.A., G.C. Kineke, E.S. Gordon, & M.A. Goni. (2000). Development and reworking of a seasonal flood deposit on the inner continental shelf off the Atchafalaya River, *Cont. Shelf Res.*, 20, 2267-2294.

- Andersen, L.B., Harro, M., Sardinha, L.B., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S., & Anderssen, S.A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (the European youth heart study). *Lancet*, 368, 299-304.
- Cameron, A.J., Welborn, T.A., Zimmet, P.Z., Dunstan, D.W., Owen, N., Salmon, J., Dalton, M., Jolley, D. & Shaw, J.E. (2003). Overweight and obesity in Australia: the 1999–2000 Australian diabetes, obesity and lifestyle Study. *The Medical Journal of Australia*, 178, 427–432.
- Caspersen, C.J., Powell, K.E., & Christenson, G.M. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100, 126-131.
- Gajević, A. (2009). *Fizička razvijenost i fizičke sposobnosti dece osnovno školskog uzrasta*. Beograd: Republički zavod za sport.
- Goran, M.I., & Treuth, M.S. (2001). Energy expenditure, physical activity, and obesity in children. *Pediatric clinics of North America*, 48(4), 931-53.
- Guo, S.S., Huang, C., Maynard, L.M., Demerath, E., Towne, B., Chumlea, W.C., & Siervogel, R.M. (2000). Body mass index during childhood, adolescence and young adulthood in relation to adult overweight and adiposity: the Fels Longitudinal Study. *International Journal of Obesity*, 24, 1628-1635.
- Hollmann, W. (1975). Sport i telesni trening kao preventive u kardiologiji. Rekreacija i masovni oblici fizičke kulture III. (str. 47-54). Beograd: Sport indok centar, JZFKMS.
- Joksimović, S. (2002). *Teorija taktike i treninga u fudbalu*. Niš
- Malacko J., Popovid D. (1997). *Metodologija kineziološko antropoloških istraživanja*. Fakultet za fizičku kulturu, Univerzitet u Prištini.
- Montoye, H. J. (1996). Measuring physical activity and energy expenditure. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nassis, G. P., Papantakou, K., Skenderi, K., Triandafilopoulou, M., Kavouras, S.A., Yannakoulia, M., & Sidossis, L.S. (2005). Aerobic exercise training improves insulin sensitivity without changes in body weight, body fat, adiponectin, and inflammatory markers in overweight and obese girls. *Metabolism: Clinical and experimental*, 54, 1472-1479.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124–137.
- Sibley, B.A., & Etnier, J.L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.
- Steptoe, A., & Butler, N. (1996). Sports participation and emotional wellbeing in adolescents. *Lancet*, 347 (9018), 1789-92.
- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146, 732-737.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R.E., Greenfield, P.M., & Gross, E.F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *Future of Children*, 10(2), 123-44. pmid:11255703. doi:10.2307/1602692.
- Thorburn, A.W., & Proietto, J. (2000). Biological determinants of spontaneous physical activity. *Obesity Reviews*, 1(2), 87-94.
- Twisk, J.W.R. (2001). Physical Activity Guidelines for Children and Adolescents. *Sports Medicine*, 31(8), 617-627.
- Whitaker, R.C., Wright, J.A., Pepe, M.S., Seidel, K.D., & Dietz, W.H. (1997). Predicting obesity in young adulthood from childhood and parental obesity. *The New England Journal of Medicine*, 337, 869-873.

Ana Rašić
Aleksandar Pejčić
Katarina Ćirić
Mia Stanojević
Igor Stanojević

**DIFFERENCES IN ATTITUDES ABOUT FUDBAL
AS A COMPLEX KINESIOLOGICAL ACTIVITIES**

Abstract: Today, football is one of the most popular collective sports with the ball, also due to its specificity of movement and the possibility of great freedom in the technical sense football has found application in the education system. Accordingly, the aim of this study is to examine the representation of football as kinesiological activities within the classes of physical education and extra-curricular activities from the perspective of teachers. The research involved 50 teachers or respondents of both sexes. The results of the survey after the conducted survey indicated to the very high interest of children in dealing with football both at classes and outside. It was also not possible to notice a statistically significant difference in attitudes between the teachers' gender as well as between professors of different length of service or time spent working with these age categories. In accordance with the results, it can be concluded that football as a kinesiological discipline is very important both for physical development and on a motivational plan in order to acquire a culture of exercise or dealing with sports.

Key words: sex, football, kinesiology, children of elementary school age, length of service.

Игор Станојевић

Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац

Виолета Новаковић, Александар Пејчић

Факултет спорта и физичког васпитања, Ниш

Марија Ђорђевић

Техничка школа „Прота Стеван Димитријевић“, Алексинац

Миа Станојевић

Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад

УДК 373.3/.5.322.9:796]:159.947.5

373.3/.5.213.3:796]:159.947.5

КОРЕЛАЦИЈА МОТИВИСАНОСТИ УЧЕНИКА, НАСТАВНИКА И УСЛОВА РАДА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ЧАСА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме: Циљ овог истраживања је утврђивање повезаности мотивације наставника, мотивације ученика и услова рада за реализацију часа физичког васпитања. Узорак испитаника на којима су вршена тестирања били су професори спорта и физичког васпитања, који су држали часове физичког васпитања у основним и средњим школама у Нишу. Мерни инструмент који се користио за прикупљање података била је анкета која се састојала од четири групе питања: група питања о мотивацији професора, мотивацији ученика, услова рада у реализацији физичког васпитања и контролне групе питања. На основу укупне анализе добијених података може се закључити да постоји повезаност мотивације наставника и мотивације ученика у реализацији часа физичког васпитања (корелација на нивоу значајност $p = 0.01$), социоекономски параметри нису повезани са мотивацијом ученика, наставника и услова рада у реализацији часа физичког васпитања и да постоји повезаност мотивације наставника, ученика и услова рада у реализацији часа физичког васпитања (корелација на нивоу значајности 0.01). Допринос овог рада се огледа у томе што је директно усмерен на непосредне реализаторе васпитно-образовног процеса: наставнике и ученике. Рад доприноси разумевања мотивације у раду и реализацији часа физичког васпитања.

Кључне речи: мотивација, услови часа, мотивација професора, мотивација ученика.

Увод

Критичким сагледавањем свеопштих услова у којима се налази школски систем, као и резултата тестирања ученика средњих школа последњих година, дошло се до сазнања да је значајно запостављен напредак и развој у области физичког васпитања и образовања. Физичко васпитање као део образовног система присутно је у скоро 90% земаља широм света (Hardman, 2008) и поред његовог изузетног значаја за правилан развој детета о готово током основног и средњошколског узраста како би деца усвајала

знања и вештине и имала бољи учинак, професори физичког васпитања морају мотивисати ученике (Deci, 1992, изSchaie, Willis, 2001; Rathus, 2000; Ames, 1990) кроз осавремењавање метода и начина организације часа у складу са друштвено-социјалним трендовима, што такође није случај (Hardman, 2007; 2008). Из ових разлога ученици у недовољној мери уоче и развију културу вежбања коју је битно одржавати током целог живота, пре свега, због очувања здравственог статуса и смањења ризика од појаве разних болести (Scruggs et al., 2003; European Physical Education Association, 2009).

Спорт и физичко васпитање, као истраживачки проблем, предмет је многих дисциплина, што указује да виши ниво и квалитет физичке културе у друштву у целини позитивно утиче на продуктивност, иновативност и друштвену кохезију (Anastasovski, A. 1994). Да би спорт и физичко васпитање могли да остваре такав допринос, неопходно је да систем образовања у једној земљи буде квалитетан, ефикасан, ефективан и доступан свима.

Предмет овог рада је један од актуелних проблема са којим се сусрећемо у васпитно-образовном раду у школским условима – немотивисаност ученика за бављење физичким активностима. Она најчешће настаје као последица неинформисаности о значају физичке активности за нормалан психофизички раст и развој личности, немотивисаности ученика зарад, као и услед специфичних услова у којима млад човек расте и развија се. Док разумевање мотивације ученика у физичком васпитању може да помогне унапређењу квалитета наставе, односно креирању таквог наставног амбијента који промовише ангажовано и истрајно учешће ученика, и тако омогући позитиван трансфер понашања између школе и слободног времена, што се може дефинисати као теорија само одређења (Drudu&UiChathain, 2002; Deci&Ruan, 1985; Ruan&Deci, 2000a, 2000b, 2002).

Због тога је предметом овог истраживања обухваћена мотивација професора, мотивација ученика (сагледана са аспекта професора) и услови реализације часа физичког васпитања. Осим испитивања утицаја мотивације, ово истраживање анализира контролне варијабле (пол, дужина радног стажа, средина у којој школа ради, степен школства).

Метод

Узорак испитаника

Узорак испитаника чинили су професори спорта и физичког васпитања који раде у основним и средњим школама у Нишу. Укупан број испитаника (оба пола) био је 50.

Варијабле истраживања

НЕЗАВИСНА ВАРИЈАБЛА: услови реализације часа физичког васпитања.

ЗАВИСНА ВАРИЈАБЛА: мотивација професора, мотивација ученика.

КОНТРОЛНЕ ВАРИЈАБЛЕ: пол, дужина радног стажа, средина у којој школа ради, успех школства.

Инструменти за прикупљање података

1. Упитник за испитивање мотивације професора, мотивације ученика (сагледане са аспекта професора) и услова за реализацију часа физичког васпитања.

2. Упитник за испитивање контролних варијабли.

Статистичка обрада података

Сви подаци прикупљени истраживањем, обрађени су поступцима дескриптивне и корелационе статистике. Из простора дескриптивне статистике за сваку варијаблу је одређена дистрибуција фреквенција, репрезентативни централни и дисперзиони параметри.

Из простора корелационе статистике, за испитивање повезаности између варијабли, коришћен је Спирманов коефицијент линеарне корелације. Овом методом није утврђена каузална веза међу варијаблама, већ само повезаност између мотивације професора, мотивације ученика и услова реализације часа физичког васпитања. Корелационим поступком утврђена је повезаност мотивације професора, мотивације ученика и услова реализације часа физичког васпитања са контролним варијаблама.

За простор утврђивања изражености разлика између ставова наставника физичког васпитања у основим и средњим школама користили смо Т тест за независне узорке. Обрада резултата извршена је на узорку од 50 испитаника. За сва израчунавања и графичке илустрације коришћен је апликациони статистички програм за персоналне рачунаре SPSSforWindows 20.0. Добијени резултати представљени су табелама и графиконима.

Резултати са дискусијом

Резултати дескриптивне анализе

Приказ основних резултата истраживања почиње мерама дескриптивне статистике. Табела бр. 1. Полна структура узорка.

POL	UČESTALOST	%
MUŠKI	29	58%
ŽENSKI	21	42%
N	163	100%

Прегледом резултата евидентирано је да су узорком обухваћени наставници оба пола у уједначеном проценту (наставници мушког пола 58%, наставници женског пола 42%).

Табела бр. 2. Дужина радног стажа професора

Dužina radnog staža	Učestalost	procenat
1-5god.	9	18%
6-15god.	20	40%
16-30god.	21	42%
Ukupno	50	100%

Табела бр. 2. показује дужину радног стажа наставника, изражену процентуално. Највећи број наставника (42%) је остварио радни стаж у дужини од 16-30 година и радни стаж у дужини од 6-15 година (40%). Најмањи број испитаника остварио је радни стаж у дужини од 1-5 година(18%).

Таб. бр. 3. Рад у основној и средњој школи

	Učestalost	procenat
Osnovna škola	17	34%
Srednja škola	33	66%
Ukupno	50	100%

Табела бр. 3 показује да је узорком обухваћено 66% професора који раде у средњој школи и 34% професора који раде у основној школи.

Табела бр. 4. Учесталост фактора, изражених у процентуалним вредностима.

Lista faktora		Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Delimično se slažem	Uglav. se ne slažem	Potpuno se ne slažem
1.	U školi mora postojati sala za fizičko vežbanje, ona, je uslov za realizaciju časa fizičkog vaspitanja.	82	8	6	2	2
2.	Srdačni i topli međuljudski odnosi u školi utiču na realizaciju časa fizičkog vaspitanja.	48	32	14	2	2
3.	Disciplina učenika na času fizičkog vaspitanja je veoma važna.	78	18	2		2
4.	Učenici su zainteresovani za časove fizičkog vaspitanja.	32	40	16	8	4
5.	Učenici neredovno donose opremu za čas fizičkog vaspitanja.	24	36	16	14	10
6.	Sprave u sali za fizičko vaspitanje predstavljaju značajan uslov za realizaciju časa fizičkog vaspitanja.	58	28	8		6
7.	Saradnja profesora fizičkog vaspitanja sa ostalim profesorima (fizičkog vaspitanja) utiče na kvalitet časa.	46	26	20	6	2

8.	Povećanje plate u prosveti, doprinelo bi poboljšanju kvaliteta časa fizičkog vaspitanja.	30	20	22	14	14
9.	Temperatura u sali je veoma važna za realizaciju časa fizičkog vaspitanja.	62	22	10	4	2
10	Metoda rada na času fizičkog vaspitanja značajno utiče na zainteresovanost učenika.	82	12	2	2	2
11	Teškoće u realizaciji časa fizičkog vaspitanja su pretežno u udaljenosti fizičke sale i učionice.	22	22	30	4	22
12	Učenik ne uočava značaj fizičke aktivnosti.	26	34	20	14	6
13	Profesor fizičkog vaspitanja teško ostvaruje sradnju (razumevanje) sa drugim profesorima (drugih predmeta).	20	18	16	12	34
14	Strog profesor fizičkog vaspitanja ima kvalitetniju realizaciju časa fizičkog vaspitanja.	14	28	26	8	24
15	Profesor fizičkog vaspitanja treba da motiviše učenika tako što će razviti takmičarski duh.	74	20	2	2	2
16	Postojanje sale za fizičko vaspitanje je neophodan uslov za ostvarivanje dobrih rezultata na takmičenju.	68	14	6	4	8
17	Profesor koji ima tople i prijateljske odnose sa učenicima ima kvalitetniju realizaciju časa.	56	34	4	4	2
18	Učenici koji postižu bolji uspeh u školi imaju veću motivaciju za predmet fizičko vaspitanje.	20	22	26	10	22
19.	U mojoj školi časovi fizičkog vaspitanja su po mišljenju većine kolega manje značajni od drugih časova.	24	16	24	12	24
20	Skraćivanje časa fizičkog vaspitanja (usled presvlačenja učenika) znatno umanjuje kvalitet časa fizičkog vaspitanja.	24	18	28	16	14
21	Savremeni uslovi života značajno doprinose nezainteresovanosti učenika za časove fizičkog vaspitanja.	42	30	22	4	2

Табела бр. 4 показује учесталост фактора, изражених процентуално. Највећи број наставника (82%) у потпуности се слаже да у школи мора постојати физкултурна сала, као значајан услов за реализацију часа физичког васпитања.

Највећи проценат наставника (78%), такође, сматра да је дисциплина ученика на часу веома важна за успешну реализацију часа. Метод рада на

часу физичког васпитања значајно утиче на заинтересованост ученика (82%) и резултате на такмичењима (68%) сматра велики број наставника.

Резултати корелационе анализе

Са циљем да се на прецизнији начин испита и прикаже повезаност варијабли у овом истраживању, користио се Спирманов коефицијент линеарне корелације. Ова анализа обухватила је укупно 7 варијабли, које су испитиване у различитим комбинацијама. Поступком корелације испитивана је повезаност мотивације професора, ученика, услова реализације часа физичког васпитања са контролним варијаблама у истраживању (пол, дужина радног стажа, средина у којој школа ради, рад у основној и средњој школи).

Основна хипотеза овог истраживања је: мотивација наставника и ученика, као и услови реализације часа, утичу на реализацију часа физичког васпитања. Због прегледности резултата, коефицијент корелације је анализиран парцијално, према мотивацији наставника и ученика. Добијене вредности приказане су на табели бр. 5. и бр. 6.

Табела бр. 5. Корелација мотивације наставника, ученика и услова рада

	Motivacija učenika	Uslovi realizacije časa
Motivacija profesora	0,507**	0,658**

**Korelacija na nivou 0.01 * Korelacija na nivou 0.05

Анализа резултата корелације мотивације професора и услова реализације часа потврђује хипотезу: Постоји статистички значајна корелација између мотивације наставника и услова реализације часа физичког васпитања. Корелација је на нивоу значајности 0.01.

Табела бр. 6. Корелација мотивације професора, ученика и социоекономских параметара

Correlations				
		Dužina radnog staža	Osnovna/srednja škola	Pol profesora
Uslovi realizacije časa	Pearson Correlation	-,205	-,085	-,225
	Sig. (2-tailed)	,153	,558	,117
	N	50	50	50
Motivacija Profesora	Pearson Correlation	-,040	-,235	-,022
	Sig. (2-tailed)	,782	,101	,881
	N	50	50	50
Motivacija učenika	Pearson Correlation	-,202	-,005	-,114
	Sig. (2-tailed)	,159	,972	,430
	N	50	50	50

****.** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Анализа резултата корелације мотивације наставника ученика, услова реализације часа и социоекономских параметара потврђује хипотезу: пол

професора, дужина радног стажа, као и рад у основној или средњој школи, не утичу на реализацију часа физичког васпитања.

Табела број 7. Разлике у ставовима између наставника физичког васпитања у основним и средњим школама

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
f1	Equal variances assumed	10,057	,003	1,505	48	,139	,37611	,24990	-,12634	,87857
	Equal variances not assumed			1,203	19,317	,243	,37611	,31254	-,27730	1,02953
f2	Equal variances assumed	7,499	,009	2,823	48	,007	,80749	,28604	,23237	1,38261
	Equal variances not assumed			2,352	20,908	,029	,80749	,34327	,09343	1,52154
f3	Equal variances assumed	2,179	,146	,377	48	,708	,08021	,21297	-,34800	,50843
	Equal variances not assumed			,299	19,074	,768	,08021	,26822	-,48103	,64146
f4	Equal variances	2,529	,118	-2,644	48	,011	-,80570	,30469	1,41832	-,19309

	assumed									
	Equal variances not assumed			-2,943	42,880	,005	-,80570	,27379	-1,35790	-,25351
f5	Equal variances assumed	,609	,439	,115	48	,909	,04456	,38656	-,73267	,82180
	Equal variances not assumed			,118	34,654	,907	,04456	,37731	-,72168	,81081
f6	Equal variances assumed	1,772	,189	,685	48	,497	,21747	,31767	-,42126	,85619
	Equal variances not assumed			,605	23,719	,551	,21747	,35941	-,52479	,95973
f7	Equal variances assumed	,358	,553	-,750	48	,457	-,23529	,31388	-,86639	,39580
	Equal variances not assumed			-,699	27,004	,490	-,23529	,33643	-,92558	,45500
f8	Equal variances assumed	,128	,722	-,322	48	,748	-,13725	,42564	-,99305	,71854
	Equal variances not assumed			-,323	32,621	,749	-,13725	,42471	-,1,00172	,72721

f9	Equal varianc es assume d	24,4 89	,00 0	2,06 0	48	,045	,57576	,27946	,0138 6	1,137 65
	Equal varianc es not assume d			1,65 0	19,3 81	,115	,57576	,34888	- ,1534 8	1,304 99
f1 0	Equal varianc es assume d	6,33 9	,01 5	1,10 0	48	,277	,25847	,23503	- ,2141 0	,7310 3
	Equal varianc es not assume d			,867	18,8 36	,397	,25847	,29810	- ,3658 3	,8827 7
f1 1	Equal varianc es assume d	1,00 2	,32 2	- 1,25 2	48	,216	-,52941	,42272	- 1,379 34	,3205 2
	Equal varianc es not assume d			- 1,33 5	38,5 65	,190	-,52941	,39659	- 1,331 88	,2730 5
f1 2	Equal varianc es assume d	,143	,70 7	,796	48	,430	,28520	,35816	- ,4349 3	1,005 34
	Equal varianc es not assume d			,787	31,4 34	,437	,28520	,36229	- ,4532 7	1,023 68
f1 3	Equal varianc es assume d	4,18 7	,04 6	1,80 2	48	,078	,82531	,45793	- ,0954 2	1,746 05
	Equal varianc es not			1,97 1	41,1 66	,055	,82531	,41874	- ,0202 6	1,670 88

	assume d									
f1 4	Equal varianc es assume d	,795	,37 7	1,52 9	48	,133	,62389	,40796	- ,1963 7	1,444 14
	Equal varianc es not assume d			1,47 9	29,6 21	,150	,62389	,42190	- ,2382 2	1,485 99
f1 5	Equal varianc es assume d	5,37 0	,02 5	,940	48	,352	,22638	,24071	- ,2576 0	,7103 6
	Equal varianc es not assume d			,754	19,3 93	,460	,22638	,30040	- ,4015 1	,8542 7
f1 6	Equal varianc es assume d	2,08 9	,15 5	- 1,17 5	48	,246	-,43672	,37158	- 1,183 83	,3103 9
	Equal varianc es not assume d			- 1,26 1	39,2 65	,215	-,43672	,34622	- 1,136 87	,2634 3
f1 7	Equal varianc es assume d	1,48 5	,22 9	,480	48	,633	,13012	,27113	- ,4150 2	,6752 7
	Equal varianc es not assume d			,419	23,1 22	,679	,13012	,31025	- ,5114 9	,7717 4
f1 8	Equal varianc es assume d	5,98 2	,01 8	- ,759	48	,452	-,32442	,42766	- 1,184 29	,5354 5

	Equal varianc es not assume d			- ,847	43,2 35	,401	-,32442	,38286	- 1,096 41	,4475 7
f1 9	Equal varianc es assume d	2,63 4	,11 1	1,55 3	48	,127	-,68449	,44084	- ,2018 7	1,570 86
	Equal varianc es not assume d			1,68 5	40,4 14	,100	-,68449	,40613	- ,1360 7	1,505 05
f2 0	Equal varianc es assume d	1,08 3	,30 3	- ,492	48	,625	-,20143	,40908	- 1,023 93	,6210 8
	Equal varianc es not assume d			- ,470	28,7 09	,642	-,20143	,42812	- 1,077 41	,6745 6
f2 1	Equal varianc es assume d	,071	,79 1	1,20 8	48	,233	-,35829	,29661	- ,2380 8	,9546 5
	Equal varianc es not assume d			1,12 9	27,1 15	,269	-,35829	,31740	- ,2928 3	1,009 41

Табела бр. 7 приказује резултате Индепендент Самплес Т-теста, односно постојање разлике у изражености ставова између наставника физичког васпитања у основним и средњим школама. Резултати Т теста су показали статистички значајну разлику у степену изражености ставова између наставника физичког васпитања у основним и средњим школама, а то су: (1 став). У школи мора постојати сала за физичко вежбање, она је услов за реализацију часа физичког васпитања (сиг = 0,003); (2 став). Срдачни и топли међуљудски односи у школи утичу на реализацију часа физичког васпитања (сиг = 0,009); (9 став). Температура у сали је веома важна за реализацију часа физичког васпитања (сиг = 0,000); (10 став). Метод рада на часу физичког васпитања значајно утиче на заинтересованост ученика (сиг = 0,015); (13 став). Професор физичког васпитања тешко остварује сарадњу (разумевање) са другим професорима (других предмета) (сиг = 0,046); (15 став). Професор физичког васпитања треба да мотивише ученика тако што ће развити такмичарски дух (сиг = 0,025); (18 став). Ученици који постижу бољи успех у школи имају већу мотивацију за предмет физичко васпитање (сиг = 0,018). У преосталим ставовима није било статистички значајне разлике.

Закључак

Досадашња истраживања и свакодневна пракса сугеришу да мотивација ученика у настави физичког васпитања представља кључни проблем и изазов за наставника физичког васпитања. Позитивни исходи наставе физичког васпитања могу се очекивати само ако ученици активно, ангажовано и истрајно учествују у настави, односно ако је њихово понашање у великој мери самоодређено. Наставник физичког васпитања мора потпуније познавати природу процеса мотивације у циљу креирања адекватне мотивационе климе и наставних стратегија које промовишу активно учествовање, задовољство и осећање компетентности сваког ученика понаособ.

Литература

- Ames, C.A. (1990). Motivation: what teachers need to know. *Teachers College Record*, 91 (3) 409-421.
- Anastasovski, A. (1994). *Teorija i metodika na fizičkoto vospitanie i sportot*. Skopje.
- Deci, E. L. & R.M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York. Plenum.
- Drudy, S., & Chatháin, M. Ú. (2002). Gender effects in classroom interaction: Data collection, self-analysis and reflection. *Evaluation & Research in Education*, 16 (1), 34-50.
- European Physical Education Association (n.d.): The identity of physical education in Europe. Retrieved July 18, 2009, from the World Web Wide <http://www.eupea.com>
- Hardman, K. (2007). Current situation and prospects for physical education in the European Union. Brussels: European Parliament.
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, 40 (1) 5-28.

- Rathus, J. H., Miller, A. L. (2000). Dielectical dilemmas in working with suicidal adolescents. *Cognitive and Bihevioral Practice*, 7, 435-445.
- Ryan, M. R. & E. L. Deci (2000a). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 54-67.
- Ryan, M. R. & E. L. Deci (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1) 68-78.
- Ryan, M. R. & E. L. Deci (2002). An overview of self-determination theory: an organismicdialectical perspective; in E.L. Deci & R.M. Ryan (eds.): Handbook of selfdetermination research (3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Schaie, K. W., Willis, S.L. (2001). *Psihologija odrasle dobi i starenja*. Naklada Slap. Jatrebarsko.
- Scruggs, P. W., S. K. Beveridge, P. A. Eisenman, D. L. Watson, B. B. Shultz & L. B. Ransdell (2003). Quantifying physical activity via pedometry in elementary physical education. *Medicine of Sport and Exercise*, 35, 1065-1071.

Igor Stanojević
Violeta Novaković
Aleksandar Pejčić
Marija Đorđević
Mia Stanojević

CORRELATION OF MOTIVATION OF STUDENTS, TEACHERS AND WORKING CONDITIONS IN REALIZATION OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Abstract: The objective of this study was to determine the relationship between teacher motivation, student motivation, and work conditions during the realization of physical education lessons. The subject sample that participated in the testing comprised sport and physical education teachers working in elementary and high schools in Niš. The measuring instrument used for data collection was a survey consisting of four question groups: a group of questions on teacher motivation, one on student motivation, one on work conditions in the course of teaching physical education, and a control question group. Based on the overall analysis of the data obtained, the conclusion is that there is a relation between teacher motivation and student motivation during physical education lessons (correlation at the significance level $p = 0.01$), no relation between socio-economic parameters and student motivation, teacher motivation, and work conditions during physical education lessons, as well as that there is a relation between teacher motivation, student motivation, and work conditions during physical education lessons (correlation at the significance level 0.01). The study identifies the crucial importance of motivation during the realization of physical education lessons. .

Key words: motivation, lesson conditions, teacher motivation, student motivation.

THE EFFECTS OF EARLY BILINGUALISM ON COGNITIVE DEVELOPMENT

Summary: Bilingualism and cognitive functions are inextricably linked. In order to emphasize the importance of bilingualism and multilingualism to the development and cultivation of cognition, it is sufficient to mention some of the main functions of the language. Language is, first of all, the primary means of human communication. In addition, it is a symbol of ethnic identity, the expression of the culture of the ethnic group that uses it and the main medium of social cognition and conceptual development both at the individual and community level. These functions represent a space in which the relationship between the native language of the speaker and the foreign language to which he is exposed is established. Bearing in mind that the adoption of linguistic structures takes place at an early age, it is clear how important foreign language learning is to the development of cognitive functions. The paper presents the benefits that foreign language learning in preschool age has on preschoolers.

Key words: bilingualism, multilingualism, cognitive development, early age, foreign language teaching.

Bilingualism is the ability to communicate fluently in a language other than one's native language. As the world becomes more global, most people have consequently become more or less bilingual. The mixing of cultures necessarily leads to learning a second language. Exposure to languages from neighboring countries and regions can influence the development of bilingualism. For example, the American states that are closer to Mexico, saw an increase in Spanish-English bilingual population more than the states further from Mexico. Additionally, immigration to the United States also increased bilingualism. It was estimated that there were 42.4 million immigrants living in the United States, of whom Mexican immigrants made up the largest percentage at 28%.

However, bilingualism can occur in ways other than immigration. People can also decide to learn a new language on their own. A person can become bilingual with dedication and practice of the language. Often, individuals who decide to learn a second language do so because of its many benefits. For example, learning another language can lead to a better job, increased ability to communicate with others, and improved cultural competence. Learning another language also

improves executive functions, the skills that allow people to complete tasks by organizing information properly. In terms of proficiency in learning two languages, equal proficiency in both the native and second language is relatively uncommon. Typically, the most common type is unbalanced bilingualism, when an individual has an increased proficiency in one language compared to the other. However, it is important to point out that the language that is stronger is not always the native language. People can become more proficient in their newly learned language than their native language if they do not use their native language often.

Due to the many ways in which individuals learn languages, there have been numerous terms used to describe the various levels of language learning related to bilingualism. These terms include English Language Learners, English as a Second Language, and Limited English Proficiency. English Language Learners (ELL) are people who are learning both their native language and the English language simultaneously. English as a Second Language (ESL) is used to refer to non-native English speakers who are learning English in an environment that speaks English. Limited English Proficiency (LEP) refers to a person who does not speak English as their primary language. Those people also have a limited ability to read, write, comprehend, and speak English. Further, Language 1 (L1) and Language 2 (L2) are terms used to describe the languages of bilingual speakers. L1 refers to the native language of the speaker. L2 refers to the second language that the person is learning, not the native language of the speaker. Regarding the acquisition of language in one's native language, early signs of communication occur when infants realize that their vocal actions cause interactions with others including their parents. For example, communication occurs when an infant cries and understands that this will lead to them getting food, or comfort. Young babies begin to recognize the voice of their parents or caretakers. Babies develop the ability to sort speech sounds that make up words in their native language. Usually, at the age of six months, babies recognize simple sounds from their native language. However, the development of speech and language skills often varies in children. Typically developing children acquire language by following a natural progression when they master skills. Pediatricians and other professionals use these milestones to determine if a child is developing language at a typical rate, or if the child may need intervention to further develop their language skills. Delays in language development may occur due to a speech or language disorder, or hearing loss.

A theory that was used to describe bilingualism in the past is the balance theory, which is also known as the separate underlying proficiency (SUP) model. This theory states that languages are held separately in the mind. It is believed that when an individual increases competency in one language, the competency of the second language diminishes. This belief presupposes that the content and skills learned in one language will not transfer to the other language. According to SUP, it is extremely difficult for a child to learn a language in addition to their native language. One way to imagine this idea is by picturing the head of a language learner. Inside the brain the person has two language "balloons", one for their

native language and one for the second language. Both balloons can be altered to become larger or smaller, reflecting changes in proficiency. When the size of one language changes, so does the other. When one language grows, the other has to become smaller. However, the balance theory has been rejected. Numerous studies suggest that when children are involved in a bilingual program, proficiency in L1 and L2 develops simultaneously. Simultaneous development of languages occurs because linguistic competence is transferred among languages. This means that children have an unconscious understanding of grammar and are able to transfer their use and understanding of L1 to L2. In other words, children can learn more than one language at a time, so neither language is restricted by the other. Yet, the balance theory supports the fact that children use less of L1 when learning L2. This situation is described as occurring because of the fact that knowledge of L1 does not help the child acquire L2. Another theory is common underlying proficiency (CUP) model, which contrasts the balance theory or SUP model. CUP is based on the principle that bilingual speakers have a central operating system for both languages. Although, the languages are still somewhat separate, there is an underlying cognitive process that produces the languages. The common cognitive processes from which bilingual speakers develop their language proficiencies include literacy, abstract thinking and problem solving. The CUP model has been described by Baker (1996), who created an iceberg analogy to represent it. This model is represented by the image of two icebergs that appear over the surface of the water, which are connected below the surface of the water. In this image, the icebergs symbolize the first and second language. The fusion of the icebergs expresses the idea that the two languages do not function separately, but they operate through the same operating system. Because languages operate through the same system, it becomes easier to learn additional languages once you are proficient in multiple languages

Learning a second language also influences literacy skills in children, i.e. their ability to read and write. Children need to understand sounds, words, language and books before they can learn to read and write. Parents and teachers have important roles in helping children develop early literacy skills. They are both there to encourage children to learn to read and write by providing them with the necessary prerequisites needed for literacy, which include the ability to speak, listen, comprehend, and observe. Usually bilingual speakers decide to become biliterate, meaning they develop the skills necessary to read and write effectively in both of their spoken languages. Having the necessary skills to read is important because it allows children to be successful in school. Much of the learning that children acquire in school is through reading. Typically, children start to appreciate picture books in preschool. After children learn to enjoy picture books, they move to beginning reader books and chapter books by first grade. Then they move to middle grade books in third grade, and finally to young adult books in fifth grade. During this time, students begin reading textbooks to gain new information.

In some cases, children learn to read in the language spoken in their community, before learning to read in their native language. However, there have

been some consequences to this approach. Studies have shown that when children learn the language of society first, then they experience loss of their primary language in the beginning stages. Yet, it has been found that these children can develop the ability to read in their native language later on with increased exposure to the literature written in that language. In general, family and teachers need to decide on the approach that they take in teaching literacy to children. If they decide to teach the languages one way and conclude that the approach is not working, then they can change the approach that they are taking. Reading development is a complex task for both monolingual and bilingual children. Usually, bilingual children tend to struggle with literacy compared to monolingual children. This is because reading is a complex process that requires many skills. These skills include phonological and phonemic awareness. However, there are methods for strengthening these skills in children, such as exposing them to sounds of the language through conversation, and encouraging the development of reading.

As previously stated, there are many benefits of bilingualism, including increased attention and increased intercultural competence. One advantage of bilingualism is that it is associated with increased cognition. Specifically, it has been found that bilingual individuals have increased attention compared to monolingual individuals. The study conducted by Friesen et al. (2015) involved 53 young adult monolingual and 56 bilingual speakers that participated in a visual search task. The task involved determining whether a certain shape was present among distractor shapes. Results revealed that bilingual speakers were significantly faster than monolingual speakers in identifying the target shape in more difficult situations when an increased number of distractor shapes were present. This outcome suggests that bilingual speakers have better control of visual attention than monolingual speakers.

Additionally, individuals who are bilingual experience increased intercultural competence than those that are not bilingual. When children learn a second language, they often learn about the culture associated with the native individuals that speak that language. Chamberlin-Quinlisk and Senyshyn (2012) describe many ways that the process of becoming bilingual exposes children to varied lessons in intercultural education. They position language teaching as embedded within sociocultural practices and shaped by attitudes toward bilingualism and native vs. nonnative speaker status. Specifically, they question language practices that exclude or downplay the benefits of developing students' heritage languages while learning additional languages, and offer and challenge narrow perceptions of language ownership and native speaker identity. The authors urge teachers of languages and culture to conceptualize their work as deeply connected to social, economic, cultural, and political activities.

To conclude, multiple theories on bilingualism suggest that the learning environment is important for second language learners. Future studies should examine the different methods for teaching second languages in the classroom. For example, an extensive study on the use of technology as a method for teaching languages to second language learners would be highly beneficial. As mentioned

previously, students learn a second language best when they are motivated, so incorporating techniques that are fun for the students will likely yield better outcomes when learning a second language. Additionally, children are continually exposed to technology in today's world, so the use of technology as a form of teaching a second language may be helpful and lead to increased student motivation to learn the language, and increased acquisition of the language. Schools should be sure to educate all of their teachers on how they can best accommodate and teach students who may be struggling with the language used in the classroom.

References

- Baker, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.
- Chamberlin-Quinlisk, Carla and Senyshyn, Roxanna. *Language teaching and intercultural education: Making critical connections*. *Intercultural Education* 23(1):15-23 February 2012.
- Friesen, Deanna C., Latman, Vered, Calvo, Alejandra and Bialystok, Ellen. *Attention during visual search: The benefit of bilingualism*. *Int J Billing*. 2015 Dec 1; 19(6): 693–702.

Игор Петровић

ЕФЕКТИ РАНЕ ДВОЈЕЗИЧНОСТИ НА КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ

Резиме: Двојезичност и когнитивне функције су нераскидиво повезани. Да бисмо истакли значај који двојезичност и вишејезичност имају на развој и неговање когниције, за почетак је довољно да наведемо неке од главних функција језика. Језик је, најпре, примарно средство људске комуникације. Поред тога је симбол етничког идентитета, израз културе етничке групе која га користи и главни медијум социјалне когниције и концептуалног развоја, како на нивоу појединца, тако и на нивоу друштвене заједнице. Ове функције представљају простор у коме долази до успостављања односа између матерњег језика говорника и страног језика коме је изложен. Имајући у виду да се усвајање језичких структура најбрже одвија у раном узрасту, јасно је колики значај рано учење страног језика има на развој когнитивних функција. У раду су образложени беневити које учење страног језика у предшколском узрасту има на предшколце.

Кључне речи: двојезичност, вишејезичност, когнитивни развој, рани узраст, настава страног језика.

Милутин Ђуричковић

Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинач

УДК 821.163.41-1.09 Јеремић С.

КОНЦЕПТУАЛНА И СЛОЈЕВИТА ПОЕЗИЈА

Сажетак: У овом раду биће речи о првој књизи песама младе песникиње Соње Јеремић (1991), коју су заједнички објавили „Алма“ и „Сунчани брег“ из Београда. Наслов првенца је „Игром ми кажи – лет“, а поднаслов „Побуна против неосетљивости“. Књига је сачињена од неколико кратких и међусобно повезаних идејно-тематских целина, које доприносе да боље упознамо генезу и развојни пут ове младе и даровите поетесе. На крају књиге налази се њена индикативна напомена „О поетици“, као и луцидна рецензија коју потписује Неа Милетић, професорка из Ријеке (Хрватска).

Кључне речи: поезија, тематика, поетика, игра, стилске фигуре.

Увод

Појава сваке нове књиге, а нарочито новог имена, у нашој савременој књижевности представља право освежење и прилику да се упознамо са достигнућима генерације стваралаца које долазе. Том низу младих и даровитих писаца припада свакако и *Соња Јеремић*, која се бави поезијом, јавно је говори и учествује на алтернативним позоришним и књижевним манифестацијама у земљи и региону (Београд, Сарајево, Ријека).

Њен песнички првенац „Игром ми кажи – лет“, са поднасловом „Побуна против неосетљивости“, није обична стихозбирка, већ комплексна књига поезије исписана слободним и језгровитим стиховима, пуним младалачког заноса, здраве животне енергије и полета, што је и својствено сваком сензибилном бићу на уласку у предворје живота и стваралаштва. Она пише о свему што окружује њен свакодневни живот, а најпре о односу према свету и немирењу са постојећим стањем у човеку и друштву.

Трудећи се, и највећим делом успевајући да буде аутентична у обради ове и других тема, млада поетеса нуди обиље вредних и антологијских стихова, насталих као производ искрене и чисте инспирације, али и богате маштовитости. Образована и начитана, а са друге стране упућена у поетику и токове модерне поезије, чак и далекоисточњачке зен поетике и филозофије, Соња Јеремић пише ефикасно и надахнуто, показујући да је на добром путу и

да с правом од ње треба очекивати још зрелих и синтетизованих лирских остварења.

Чини се, ипак, да је у овом „певању и мишљењу“ најизраженији критичко-ангажовани и интимистички тон, који истовремено открива њену личну карту и духовно расположење, односно стање духа и етичку/психолошку атмосферу („Оживљавања“). Овим зрелим и заокруженим песмама читаоцима и критичарима омогућено је да потпуније сагледају њено песничко узрастање и сазревање, које тече равномерно и континуирано од једне песме до друге песме. Написане понекад у првом лицу јединице („Оно што слутим“, „Говорим ти да те волим“), песме показују да је лирски субјект у првом плану, те да се све, поглавито, односи на мисаони (емотивни) и спољашњи (физички) свет.

Живот и поезија

Кратко и ефикасно, песникиња износи своја осећања, доживљаје и сећања, а све то на један врло јасан и искрен начин, у коме уопште нема места за некакве артистичке надоградње или импровизацију. Песме су претежно интимно-исповедног тона, са благим и повременим критичким набојима и рефлексјама, који се крећу од свеколиких мисаоних запажања и емотивних реакција (“Отворени цвет 1 - 3”), па до младалачких усхита, медитативних записа и замишљености пред изазовима света и живота.

Истовремено, ова поезија показује како се данашњи човек одржава у времену и време у њему. Поетеса, углавном, остаје доследна свом унутрашњем гласу и лирској физиономији препознатљивој по бунту „против неосетљивости и окретања главе пред неправдама и боловима које сваки дан осећамо“.

Соња Јеремић је поетеса минималистичке поетике, јер на сажет и језгровит начин покушава и успева да прикаже властиту животну причу/драму, односно поглед на свет око себе. Њена мисао је јасна и концизна, исказана на лапидаран и минуциозан начин, који и те како доприноси да се успостави потпунија комуникација са читаоцима/слушаоцима.

Скоро свака од идејно-тематских целина, а може се рећи и песма, у ствари, представља својеврстан извор емоција и различитих значења, пред којима се не може остати равнодушан. У немирењу са свим постојећим, а нарочито са пролазношћу, неправдом и лицемерјем, поетеса заправо исказује свој ангажован став и етичко-естетичко мишљење, које нема празну реторику или негативну конотацију. Напротив, она је одмерена и мудро суздржана, износећи поједине критичке ноте и опаске са извесном дозом ироније, сарказма и језичке игре (“Гњецави цвет”).

Наиме, поетеса разговара са животом и не погађа се са њим, јер је заправо изван њега („Изван воде“), а опет је ту негде. Међутим, свет није онакав какав би она волела да буде. У том и таквом стању не заборавља се на радост и ведрину, али такође ни тугу ни бол који је доживела. Од стиха до стиха, односно од песме до песме, Соња Јеремић се уздиже изнад свега тога,

сагледавајући живот са више оптимизма и љубави, из другог угла и ведре перспективе.

Нећемо погрешити ако кажемо да је ова књига, у ствари, нека врста животног и стваралачког обрачуна или боље рећи својеврсно виђење досадашњег животног тока. Прошла времена и ово садашње задобило је нови смисао и значење у многим стиховима, а све то у складу са ставом Милана Кундере да писац „једино може пружити извештај о себи“. То заправо значи да ова књига осветљава и илуструје поетесино лице и наличје, односно њен дневник живота и рада. Отуда је њено певање једним делом и химна животу, који упркос свему не посустаје већ активно делује и оглашава се многоструким и вишезначним порукама („Отпутуј“, „Ослободи“).

За поједине стихове, такође, можемо рећи да оличавају посебне кроки-слике, које су импулсивне и живе, као одјек који испуњава једно бурно и сложено време, путем трагалаштва, лутања и сусретања. То је, с једне стране, драма нашег времена, (не)ухватљиви лирски трептај, чисто поље музике и уметничке целовитости уопште. Другим речима, то је поетски рукопис саткан од чулности и тананих сензација, од непосредних извора и надахнућа до особених слика и мелодија зачудних и заумних из више разлога. Асоцијација на хаику је више него очигледна („Ходај са водом“), али са друге стране реч је о другачијем филозофском, рефлексивном и етичком виђењу живота, које је у извесној мери блиско са зен-будистичком и источњачком традицијом древног Јапана.

Соњина лирика није типично „женско писмо“, колико је особена и јединствена визија света са којом је релативно лако успоставити комуникацију и разумети њену уметничку суштину. Определивши се за једноставну и конкретну форму, односно стваралачки поступак и начин саопштавања, поетеса тежи ка тзв. универзализацији смисла песничког говора, која доследно мармира поједине догађаје и доживљаје од великог значаја („Молитве за путовања“).

Ако бисмо хтели да скицирамо тајну стварања ове песникиње и донекле спознамо њен поглед на живот и свет, онда то можемо наћи у песми „Отворени цвет 3“:

*велике речи се не говоре
рачунају се само дела*

Ови и други стихови потичу из непосредног животног и стваралачког искуства, са јасно израженом драматуршком линијом, као фактографским сведочанством о свему ономе што је доживљено у појединим и преломним тренуцима живота. Дехуманизација окружења је нешто што се налази у центру песничког и етичког интересовања, те стога налазимо повремене обресе реторичког и песимистичког расположења. Соњина изразита лирска природа показује у којој мери она интензивно доживљава свет у себи, али и свет око себе, чије визије преноси врло импресивно и фигуративно.

Њен песнички првенац је стилски и формално уједначен, нијансиран до музичко-ритмичке перфекције, а остварен у слободном стиху и са одређеним графичко-визуелним решењима („Кад већ нисмо смели“).

Рецензент и проф. Неа Милетић има врло занимљива и луцидна запажања о овој књизи. Она, поред осталог, каже:

„Sonji Jeremić samoća nije samo motiv. Ona je živi organizam istaknut strukturalnim odvajanjem svakoga stiha. Samoća je uvijek, doduše, u društvu pa se tako daju prepoznati mnoge monološko-asocijativne scene na raznolikim, neočekivanim lokacijama u mnogim neočekivanim situacijama što nesumnjivo pobuđuje daljnje čitanje. Prati se pjesnikinjin moment uviđanja da svatko sa sobom nosi svoj teret, ili riječima Biasa, jednoga od sedmorice mudraca - *Omnia mea mecum porto*. Sonja Jeremić shvaća da jedino iskustvom učimo i rastemo, letimo. Uz navedeno je prisutna nota prošloga vremena koja ostavlja prostor za razmišljanje i kontempliranje o prolaznosti vremena“ (стр. 11-112).

Закључак

Предмети и релације из поетесиног света су крајње сведени и једноставни, односно препознатљиви и приступачни, што значи да овде нема места некаквом неприхватљивом херметизму. Стваралачки концепт је непосредан и пријемчив, али са доста симболике и већ поменуте филозофичности, која књизи обезбеђује додатну комплексност и вишезначност. Лирско устројство песама засновано је на кристално јасном и чистом говору, са доследном индивидуализацијом гласа и не/наметљивим порукама („Оживљавања“).

Регистровање духовних и емотивних стања (интимних, љубавних, породичних, друштвених) није толико површинско или дубинско, али је конкретизовано и хиперсензибилно већ на први поглед. Певати једноставно о основним стварима, како би то рекао проф. Михајло Пантић, у природи је поетичког начела Соње Јеремић, које без аподиктичких исказа илуструје индивидуалну причу, односно одисеју. Лирска димензија певања је безмало присутна у свакој песми, а поетесино друго Ја се, такође, појављује с времена на време, у зависности од потребе изражавања личне филозофичности и осећајности.

Ове песме носе снажну мисаону и симболичку знаковитост, у којој нема празне реторике и сувишних детаља, јер је све осмишљено како треба и поентирано на уверљив начин. Поетски потенцијал Соње Јеремић је очигледан и несумњив, у њега треба веровати и с правом очекивати још дивних и успешних стихова разноврсне тематике и стила.

Узев у целини, можемо бити врло задовољни првом књигом Соње Јеремић, која је самоуверено и храбро закорачила у свет савремене и модерне поезије.

Литература

Јеремић, Соња (2018). *Игром ми кажи – лет* (Побуна против неосетљивости). Београд: Алма – Сунчани брег.

Књижевни преглед (2018). Бр. 19, октобар – новембар – децембар. Београд.

Пантић, Михало (1994). *Нови прилози за савремену српску поезију*. Приштина: „Григорије Божовић“.

Milutin Đuričković

CONCEPTUAL AND LAYERED POETRY

Summary: In this paper we will talk about the first book of poems by young poet Sonja Jeremić (1991), published jointly by „Alma“ and „Sunčani breg“ from Belgrade. The title of the debut is “Tell me through the game – flight” and the subtitle "Rebellion Against Insensitivity". The book is made up of several short and interlinked conceptual-thematic units, which contribute to a better understanding of the genesis and developmental path of this young and talented poet. At the end of the book there is its indicative remark "About poetics", as well as a lucid review signed by Nea Miletić, a professor from Rijeka (Croatia).

Key words: poetry, theme, poetics, play, stylistic figures.

НАСТАВНО ПРОУЧАВАЊЕ РОМАНА „ЗОВ ДИВЉИНЕ“ ЦЕКА ЛОНДОНА

Резиме: Цјелокупно стваралаштво Цека Лондона (1876-1916) може се подијелити у три велика мотивска круга, са изузетком два обимна романа: *Гвоздена пета* и *Мартин Идн*. У први корпус спадају дјела која се односе на живот далеког Сјевера: *Син вука*, *Кћи снџега*, *Дјеца мраза*, *Злато* и друга остварења. Јунаци ових романа су хероични и неустрашиви људи, идеалисти у борби са тешким животом и суровом природом. У други корпус спадају тзв. морске теме: *Морски вук*, *Приче са јужних мора* и остала дјела специфична по наглашеној егзотичности и живописности приморског амбијента. Трећи дио Лондоновог стваралачког корпуса чине романи о животињама, тачније речено - о псима. Тешко да се у свјетској литератури може замислити приповједач који је са више литерарне умјешности и љубави писао о анималистичком свијету и његовом начину живота, импулсима, сакривеним нагонима и инстинкту дивљине. За Цека Лондона пас није само кућни љубимац или вјерни човјеков пријатељ, он израста у метафоризовану и симболичку представу о човјеку самом и његовом најчешће тегобном животном путу, оличеном у кратким радостима и великим недаћама. По способности трпљења, прагу толеранције и искрености љубави, Лондон ову животињу поставља на пијадестал раван људском, посвећујући јој књижевно највредније странице у свом импозантном литерарном опусу. У овом раду ауторка приближава ученицима основношколског узраста интерпретацију овог остварења, која је по наставном програму предвиђена за два школска часа.

Кључне ријечи: интерпретација, роман, наставник, ученици, Америка, пси, људи, опстанак.

Истраживачка питања и задаци

1. Аутобиографску подлогу романа „Зов дивљине“ Цека Лондона представљају обриси друштвено-економског стања у Средњој Америци око 1900. године. За коју годину писац везује почетак радње у дјелу? Објасните значење синтагме "златна грозница". Обиљежите вријеме и мјесто одигравања фабуле. Шта значи појам *анималистика*? Пас као главни јунак - какви су његов изглед, величина, поријекло, ментална и духовна својства?

2. На који начин Бак из питоме и сунчане долине Санта Кларе долази у неприступачне и хладне дјелове Аљаске? Како се нови господари односе према Баку и како њега и остале псе третирају? На основу којих се својстава

Бак разликује од осталих паса из своје расе (пасмине)? Како он подноси овакву наглу и сурову промјену животних услова? У којим појединостима је Цек Лондон свог јунака наградио људским особинама?

3. Остали јунаци у роману - портрети и особине. Судија Милер није детаљно умјетнички осликан - шта он персонификује у Баковој свијести? Са каквим људима се Бак среће на свом животном путу? Зашто најдуже памти "човјека у црвеном џемперу"? Ко је он и какве све методе употребљава да би укротио Бака и навео га на послушност? Да ли ловокрадице купују једни од других псе за њихову реалну цијену или далеко испод објективне вриједности животиња?

4. Ко су били сљедећи Бакови господари и да ли је међу њима постојао неки вриједан памћења? Које име носи једини женски лик у роману? Опишите њен физички изглед и карактерна својства. Ко су Мерцедесини пратиоци и на који начин се све троје људи налази у рођачким односима? Како изгледају Чарлс и Хал и какав утисак на Бака остављају? Како се Мерцедес прилагођава на поларну хладноћу, неприступачност и суровост природе, као и на немање основних животних намирница?

5. Цон Торнтон - опишите његов изглед, духовни и морални профил, судбинску путању, осјећања која Бак гаји према њему. У којим се све ситуацијама испољава Торнтонова животна виталност и авантуризам духа? Каквим је начином живота он научио да проводи вријеме? Како се опходи према псу и зашто је Торнтон за Бака "идеални господар"? Опишите догађаје и ситуације у којима Бак испољава своју оданост према господару.

6. Цек Лондон од почетка до краја романа „Зов дивљине“ приказује међусобно супротстављене емоције и мотиве. Објасните значење појма мотива и набројите оне који су у роману приказани у контрасту. Независно од догађаја који се нижу на мукотрпној стази Баковог живота, паралелно са њима писац често осликава једну потиснуту слутњу или визију свог јунака. О чему Бак сањари док се налази у запрези са ескимским псима, док се увече грије уз ватру или посматра непрегледне снијежне даљине?

7. Опишите Баков сусрет са младим вуком или са ирвасом којег убрзо усмрћује. Наглас прочитајте дјелове романа у којима писац приказује болан Баков доживљај када успијева да разумије да су Индијанци Лихати убили његовог господара. На који начин он Торнтон покушава да освети и како се обрачунава са Лихатима? Како они разумијевају и доживљавају Бакову одмазду? Како се завршава Лондонова прича о псу Баку?

8. Пас Бак се придружује представницима вучјег чопора у моменту када почиње да осјећа да смрт Цона Торнтон значи дефинитивни прекид било каквих спона са свијетом људи. Какве промјене наредних година Лихати уочавају у роду шумских вукова? Ко предводи вучји чопор? Објасните начин на који писац заокружује и затвара мотив "зова дивљине". Да ли сматрате да повратком својим коријенима Бак налази срећу и изазов у живљењу? Да ли он бјекством из свијета цивилизације коначно добија право на слободу?

9. Обратите пажњу на улогу приповједача у роману и стилско-језички слој дјела. Од прве до посљедње странице романа, писац доследно прати стања, чула, тежње, настојања, жеље и инстинкте главног јунака - пса Бака. Упркос чињеници да Бак није људско биће и ниједну своју мисао или потребу не умије да саопшти или образложи, писац ипак у сваком тренутку зна шта његов јунак осјећа и о чему размишља. На који начин се приповједач у овом дјелу експонира? Објасните значење појма "свезнајући приповједач". Каквим епитетима можете окарактерисати умјетнички стил Џека Лондона?

10. Символика у роману. Лондонова прича о животном путу пса Бака може се посматрати и са још једне тачке гледишта - приповиједање о животним недаћама овога јунака може се разумјети и као одраз или персонификација пишчеве борбе за бољи и хуманији живот. Уздицањем предметног слоја романа на ниво његове универзализације, да ли можете назријети једну глобалну метафору о човјековим трновитим и злосрећним моментима у његовој судбини? Шта закључујете - да ли су односи у свијету људи често суровији и неправеднији него односи у свијету животиња? Зашто писац као синоним за човјека употребљава синтагму "најплеменитија звијер"?

11. Опишите пејзаж природе на Сјеверном полу, нетакнутог снијега и леда, дебелих бијелих наноса под којима нестају људи са псећим запрегама. Илустрирајте описани приказ. Које ће боје доминирати на вашем цртежу и да ли ћете употријебити топле или хладне тоналитете и колоре? У средини основне, статичне слике нацртајте фигуру у покрету - Бака са Џоном Торнтоном, човјека у црвеном џемперу како укроћује дивљу природу животиња или саонице са псима.

„Златна грозница“ као оквир и тема

Не само роман „Зов дивљине“, већ и готово сав остали дио импозантног Лондоновог стваралаштва, налази се у уској вези са пишчевом контрадикторном и компликованом животном биографијом. Једна од најмаркантнијих духовних одлика овог писца била је наглашена жеља за авантуром, која се манифестовала као потреба за нечем невиђеним и тајанственим, истовремено узбудљивим и егзотичним. Овај Лондонов "порив" може се тумачити као жеља да се коначно отргне из канци суровог и бескрупулозног израбљивања радничког друштвеног слоја којем је припадао.

Под утицајем социјалних и расних поларизација, Средњом Америком око 1900. године почиње да влада расположење тзв. "златне грознице", које постаје синоним за једну врсту колективне психозе и друштвеног незадовољства, оличених у тежњи малог човјека из нижих друштвених сталежа за брзим богаћењем, којим ће преко ноћи ријешити егзистенцијалне проблеме. Услов за овакву "експресну" срећу био је пронаћи злато, сакривено у неприступачним снијежним дјеловима Аљаске. Ово колективно "лудило" свакако није могло мимоићи дух у толикој мјери отворен према изазовима и новитетима какав је био Лондонов. Послије много неуспјешних покушаја у избору животног опредјељења, а надахнут типично америчком илузијом о

сигурном успјеху, Џек Лондон се упутио у Клондајк, планирајући да потражи срећу са копачима злата и себи сличним пустоловима.

Злато није нашао, али се вратио (тврди се у књижевној историји) са нечим много драгоцјенијим. Са путовања по Сјеверу, Лондон је донио биљешке из којих ће, нешто касније, користити грађу при писању једног од својих најпознатијих романа „Зова дивљине“. На самом почетку часа потребно је да наставник потенцира вријеме и мјесто одигравања фабуле романа, односно да их у основним цртама веже за друштвено и економско стање Средње Америке крајем 19. вијека.

Пишући у поговору романа „Зов дивљине“ о аутору овог дјела, Б. Павић је прецизно и сажето запазио богате везе између детаља из Лондонове биографије и мотива дјела о којем је ријеч: "Живот овог вриједног писца интересантнији је и динамичнији него што је живот иједног његовог јунака. У ствари, он је у готово све своје књиге унио сопствено животно искуство, личне доживљаје и авантуре. Он је своје књиге доживљавао. Он је тражио авантуре да би могао писати књиге. Алфред Казин, један од биографа Џека Лондона, сматра да би најинтересантнија прича, коју овај амерички књижевник, и поред педесетак књига романа и приповједака, никада није објавио, била прича о његовом животу".²⁶

Пси као опсесија и инспирација

У почетном сегменту интерпретације, наставник ће ученицима саопштити да романи Џека Лондона „Зов дивљине“ (1903) и „Бијели очњак“ (1907) представљају најчитанија остварења овог писца. Споменута дјела и поред сличности у тематици посједују контрастне епизоде: у првом роману је умјетнички осликан пас Бак, који сплетом несвакидашњих околности завршава као предводник вучјег чопора, док је у другом дјелу писац приказао вука - Бијелог очњака, који се припитомљен љубављу, претвара у домаћег пса-чуvara. Нашој публици су мање познати романи „Цери са острва“ и „Мајкл, брат Церијев“, такође, атрактивно исприповиједане приче о судбини паса. У првој од ових књига аутор је испричао занимљив догађај о псу који на једном острву Јужног мора постаје бог урођеника, док је друго остварење, посвећено судбини циркуских паса, својевремено покренуло америчку јавност против сурове дресуре ових животиња.

Из Лондонових биљезака са Сјевера очигледно се може сагледати да је овај писац тамо одиста наишао на пса који је био пребачен на Аљаску из долине Санта Кларе, као што је касније и у роману приказао. Међутим, та чињеница је мало важна за овај роман. Оно што је за наставни приступ дјелу далеко битније јесте начин на који Лондон ваја свог необичног јунака, као и перспектива са које читаоцу приближава његова стремљења, успјехе, страхове, наде или побједе.

²⁶ Б. Павић: *Белешка о писцу*, поговор роману Џека Лондона „Зов дивљине“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1982, стр. 90-91.

Ако се томе дода смјела и отворена ауторска нарација, експанзивност нових и модерних опсервативних приповједачких призми, упечатљивост портрета и изразита питорескност одсликаног пејзажа почеће да се формирају основне представе о дјелу Џека Лондона.

У срцу праисконског амбијента

Главни лик у роману „Зов дивљине“ је пас Бак, чију животну стазу Лондон прати од рођења у питомој и сунцем окупаној калифорнијској долини до његовог борављења у суровим и неприступачним предјелима Аљаске и коначног придруживања чопору вукова. Сходно промјенама на мукотрпној, судбинској стази ове животиње, писац детаљистичким маниром, умјетнички оригинално и увјерљиво осликава и модификације које промјена животних околности условљава у Баковој души и тијелу. На почетку романа Лондон ће читаоцу објаснити Баково поријекло и специјални третман на имању судије Милера.

И поред аристократских услова у којима је одрастао, захваљујући својој отпорности и поријеклу, Бак није био размажени кућни љубимац. Настао укрштањем бернандинца и шкотског овчара, он је био крупан и космат пас, снажних удова и добре кондиције. Таква врста паса, развијеног њуха и високог нивоа интелигенције, најчешће се користи као путовођа при спасавању настрадалих у снијежним вијавицама.

Упркос атрибутима који су му одредили угодан третман у породици његовог првог газде, даља егзистенција ове животиње окреће се у сасвим супротном правцу. Својим лијепим изгледом запавши за око ловокрадицама, судијин слуга Мануел продаје пса сумњивим и охолим људима, који га у сточном вагону депортују у замрзнуте и неприступачне дјелове Аљаске. Од првог сусрета са хладноћом амбијента и наopakим наравима будућих господара, Баков живот из коријена поприма нове, сурове димензије. У нехуманом надметању са доларима, он губи обресе живог бића и постаје предмет купљен за новац. Сходно тој чињеници, његове газде имају одговарајући однос према њему - он бива тучен, малтретиран, понижаван на различите начине и злоупотребљиван као теглећа животиња.

Већ у следећем литерарном приказу јавља се слика Бака, "господара над свим што гмиже, пузи и лети на имању судије Милера", упрегнутог у огромне санке заједно са осталим псима, једнако биједним и раздраженим. Од свих људи које је сретао у овом нељудском и крволочном амбијенту, Бак најдуже памти "човјека у црвеном џемперу", силецијски настројеног дресера паса, који га је одмах по доласку на Аљаску претукао батином.

Бакови нови господари

И поред чињенице да Бак прелази из руке у руку за новац смијешан у односу на његову стварну вриједност, људи који се баве овим прљавим пословима не могу да се не диве његовој снази, бистрини и љепоти. Први Баков газда је Перолт који је био добар познавалац паса - чим је угледао Бака, знао је да се такав нађе један у хиљаду.

Након Перолта и Франсоа, Бак прелази у руке шкотског мелеза, а потом Чарлса и Хала. Сви његови господари дјелују као један, бескрајно безосјећајан човјек, уских видика и емотивних распона, тирански настројен и самољубив. Лондон при осликавању ситуација и портрета не потенцира драстичну разлику између паса и његових господара. "У суровим околностима дивљине Сјевера", примјетиће Ново Вуковић, "тањи се биолошка разлика између људи и паса, заправо овим последњим могуће је поклонити ипак више повјерења. Животиња и човјек постају веома блиска, скоро изједначена бића, као што су некад у дубинама праисторије и била. Иако је Лондон настојао да своје псеће јунаке слика са дистанце (они не говоре, њихов унутрашњи свијет и намјере је могуће оцјењивати само кроз покрете и поступке и сл.), ипак они су врло слични људима, а стављени у исте околности, понашају се скоро истовјетно: и у једним и у другима проговоре запретани инстинкти и нагон одржања".²⁷

Као што осликава изглед и особине људи, Лондон портретише и псе, не придајући им особине које немају, али приказујући их, слично људима у међусобном симпатијама, трвењима, конкуренцији и борби. Главни Баков супарник је пас Шпиц, са којим се главни јунак романа обрачунава више путем интелектуалне надмоћи него физичке снаге. Као ни бројне друге, писац ни овај догађај не приказује огољено и директно, већ га посматра из Бакове опсервативне перспективе, у најочигледнијој мјери га пратећи кроз његове посљедице.

У свијету у коме се Бак силом прилика обрео, влада тзв. "закон батине и зуба", односно право јачег и моћнијег. Сурови животни услови у Баку изоштравају наслеђем урођене склоности и особине, он постаје опрезан, непредвидљив, на моменте крвожедан. Моћ прилагодљивости, интелигенција и интуиција могу се под новим околностима сматрати његовим најдоминантнијим карактеристикама, док га новостечена лукавост учи равнотежи и самосавлађивању.

И поред нетрпељивости и хладноће са којом га је дочекао замрзнути и неприступачни Сјевер, Бак не жали за домом и ушушканим животом који је оставио на судијином имању. Паралелно са призорима тешког Баковог живота на Аљасци, Џек Лондон у континуитету приказује једну потиснуту и подсвјесну визију свог јунака, оваплоћену у његовом идеалном и непостојећем господару. Путем Бакових слутњи и визија конкретизован је човјек праисторије, каменог доба, неандерталац, са чијом се личношћу Бак идентификује и покорава јој се.

²⁷ Ново Вуковић: *Најзначајнији представници романа о животињама*, у књизи истоименог аутора: *Увод у књижевност за дјецу и омладину*, Унирекс, Никшић, 1989, стр. 239.

О односу људи према животињама и њиховој похлепи за златом, Зорица Деспих истиче властито разумијевање споменутих проблема: "Бак је рођен на топлем Југу, а на замрзнути Север га је довела људска глад за златом. Његов живот се од тада сасвим мења, али он све тешкоће сноси не само стрпљиво, већ и са неким разумевањем. Од момента када га његов господар спасава од смрти, он показује најплеменитије особине захвалности и оданости. Лондонов Бак постаје стварни јунак у свом самопрегорном осећању дужности и везаности за човека. Писац ту животињу уздиже као пример човечности међу људима на том Северу, који уклето робују својој похлепи и узајамно се сатиру".²⁸ Осим што јунаке са Сјевера описује као грубе и лишене емоција, писац истовремено у њиховим личностима потенцира равнотежу, оличену у физичкој и психичкој издржљивости, готово филозофичном стрпљењу и љубави према оваквом дивљем и непредвидљивом начину живота, скопчаном са бројним ризицима и неизвјесностима. То су људи јаког духа, импулсивни, понекад груби и примитивни, пуни страсти и темперамента.

Нови јунаци се у роману нижу нагло, готово без увертире, те је очигледно да писац све интензивније апострофира динамичност фабуле. За сљедеће Бакове господаре, Чарлса и Хала, писац каже да им је било страно оно дивно стрпљење са којим су становници Сјевера издржавали и најтеже напоре. Чарлс и Хал су муж и брат њежне Мерцедес, која се сплетом несрећних околности нашла у овој за њу исцрпљујућој и испразној авантури.

Осим неприлагођености на тешке услове живота, Мерцедес у себи носи једну велику празнину коју Лондон назива „тугом због сопственог пола“. Она је једини женски лик у роману и њен умјетнички портрет писац је извајао упечатљиво и пластично. Мерцедес живи у свијету емотивне и климатске хладноће, у коме не може да пронађе себе и у коме се нико не обазире на њено осјећање неиспуњености и потребе за љубављу. Стварност почиње да поприма мучне димензије и гротескне облике на које нијесу рачунали: хране за псе има све мање, пут је под снијежним масама потпуно непроходан, њене скупочијене хаљине и предмети постају непотребан декор којег се што брже морају ослободити да би запрегу учинили лакшом и покушали да избјегну смрт под тешким лавинама.

Дирљива прича о љубави

Уводећи у дјело новог јунака, Џона Торнтона, авантуристу одважног духа и великог срца, Лондон судбину свог литерарног квартета осликава у градацији. Садашњи Баков портрет у потпуној је опречности са оним на почетку. У наставку романа сажето је обрађена епизода о страдању споменуте породичне тројке: Хал шиба пса понијет тежњом да досегну свој

²⁸ Зорица Деспих: *Цек Лондон*, поговор роману Џека Лондона „Зов дивљине“, Просвета, Београд, 1979, стр. 123.

мукотрпни циљ и прођу најопасније дјелове Аљаске. Познати Баков инстинкт и лоше предосјећање. Међутим, не дозвољавају му да се помјери са мртве тачке. Торнтон се противи оваквом насиљу над животињом, те долази до свађе између њега и Хала, да би поворка наставила пут без Бака и његовог новог господара Џона Торнтона. Већ у следећој сцени, снијежни наноси се испостављају као недовољно поуздани и стабилни, те под њима нестају Хал, Чарлс и Мерцедес, заједно са својом псећом запрегом.

"За многе ће ова књига бити, након зашећерених причаца и бајки, хладан туш", констатује Милан Црнковић, "али потребан хладан туш. У општој слици ученицима ће се указати дивљина живота (борба за храну, ривалство, борба за мјесто, природни нагони, пакост, злоба), али ће видјети колико се може издржати, какви се напори могу поднијети, која су правила животне борбе, колико вриједи поштење и вјерност. Под лондоновски хладан туш не ваља дјецу водити нити прерано, нити им га треба ускраћивати. Можда ће се неки, поготово младићи, нешто касније и сувише одушевљавати њиме, те ће морати пребољети ту болест као и многе друге. Понеки ће, кад почну читати Лондона, показивати отпор према читању њежних, поетичних дјела с тематиком из природе".²⁹

Епизода о Баковој оданости Џону Торнтону представља најљепши и најхуманији дио овог остварења, те по племенитости поруке представља мали "роман у роману" посвећен свјетлијој страни односа човјека према животињи. Са својим новим господаром Бак заборавља на дотадашње патње и понижења, а у њему се разбуктава осјећање припадања човјеку и поновно повјерење у њега. Са друге стране, Торнтон се приказује као хуман и племенит човјек, до крајности свог бића посвећен односу према псима, којег је испунио љубављу и њежним тренуцима.

У другом дијелу романа дотадашње слике суровости и насиља уступају мјесто пасажима који свједоче о свјетлијој страни животне медаље. На дирљив и поетичан начин описујући однос човјека и пса, Лондон читаоцу приближава Бакова осјећања. Примљену љубав Бак нештедимице узвраћа Торнтону, бранећи господара од силеција, спашавајући га из набујале ријеке и оправдавајући његово повјерење у моменту кад Торнтон неопрезно улази у опкладу. Ово осјећање Бака испуњава, удахњује му живот и ревитализира га. Лондон још једном портретише свог јунака у свјежем свјетлу његовог новог изгледа.

Паралелно са приказивањем оданости и љубави према новом господару, Џек Лондон читаоцу приближава смисао и симболику појма "зов дивљине", коме Бак све интензивније тежи и који га, на крају романа, у потпуности осваја. Сусрет са вуком, потрага за својим дивљим братом, игра смрти са ирвасом или поновне визије косматог човјека - само су мотивациони пунктови који ће омогућити да писац осмисли и продукује логичан завршетак

²⁹ Милан Црнковић: „Дјечја књижевност“ (поглавље: *Џек Лондон и његови пси*), Школска књига, Загреб, 1980, стр. 180.

приче о Баку. При повратку из шуме, по којој је све чешће лутао, Бак затиче господара кога су убили Индијанаци племена Лихати. У потреби да освети Торнтонa, он крволочно усмрђује неколико њихових припадника. Унезвереност и унутрашњи бол пса Бака, Лондон је врло успјешно умјетнички осликао:

"С времена на вријеме, када је застајао и размишљао над мртвим тијелима Лихата, заборављао је на свој бол. У тим тренуцима постајао је горд на самог себе, осјећао је понос већи и од једног који је до тада осјетио. Убио је човјека, најплеменитију звијер, а убио га је упркос закону батине и зуба".³⁰

Са описом посљедњих догађаја, роман о судбини пса Бака се завршава - он се придружује вучјем чопору у тренутку када почиње да схвата да су све његове споне са свијетом људи покидане и уништене. Бак постаје предводник вукова, као највећи и најснажнији њихов припадник, са величанственим крзном, сличан, а ипак различит од свих.

Лондон фабулу свог романа заокружује донекле романтичарским и хиперболизованим завршетком. У поенту дјела уграђена је легендарна представа о псу-духу, који с времена на вријеме, излази из шуме и плаши Индијанце својим гласним и болним завијањем.

Наративни поступак

На крају романа описан је Баков сусрет са вучјим чопором и његово придруживање роду вукова када му унутрашњи нагон помаже да се разумију и зближе. Овакав завршетак може се интерпретирати на различите начине, који се ипак у већој или мањој мјери уливају у један глобални значењски комплекс. Посматрано на симболичком плану, Лондон говори о животу који, и поред многобројних изгубљених битки, вриједи да се настави, оличен у новим спознајама и вриједностима. Ликом пса Бака представљена је и персонификована ауторова тежња да се у свијету успоставе људскије и хуманије релације, односно жеља да се човјек не спушта на ниво гори од животињског, у моментима када у њему преовладају мрачни нагони, похлепа и потреба за насиљем.

Необично је у овом роману што главни јунак није људско биће. Ту чињеницу, међутим, читалац не осјећа као хендикеп, јер Лондонов Бак посједује свој завичај, дјетињство, судбину пуну интересантних тренутака и преокрета, као и епилог који његов живот чини посебним. Такође, попут човјека, он све животне тешкоће подноси толерантно, стрпљиво и, може се рећи, са разумијевањем ситуације у којој се нашао. У суровим животним условима и надметању са новцем, он губи димензије живог бића, те постаје објекат предвиђен за вучу по поларном снијегу и предмет иживљавања грубијана. Међутим, и у незавидним животним ситуацијама, Бак се показује мудријим и снажнијим од већине људи.

³⁰ Цек Лондон: „Зов дивљине“, Нови Сад, 2001, стр. 70.

И поред тога што му Лондон не придаје особине које његова врста у реалности нема, писац готово у сваком пасусу врло увјерљиво слика емоције, страхове, потребе или чежње овог јунака.

"Лондон је далеко од тога да би животиње приказивао антропоморфно", Милан Црнковић наговјештава необичне моделативне постулате овог књижевника. "Иако су цртани објективно, без каквих људских црта, пси се заправо, по карактерним цртама не разликују много од Лондонових људи: и једни и други ношени су истим страстима и подложни истим нагонима, и једна и друга врста има своје подлаце и своје јунаке, своје кукавице и своје хероје, своје смирености и своје неодољиве природне нагоне".³¹

Цек Лондон припада категорији анималистичких писаца који су у тежиште своје приповједачке опсервације поставили психологију животиња, откривајући начин на који оне реагују или размишљају. Лондонов начин приповједања саобразан је карактеру његових јунака, те се може означити као мушки снажан, силовит, темперамант и непредвидљив. Његова приповједачка нит тече у једном даху, поуздано и логично, без дигресија и сувишних детаља. Лондонова нарација прожета је поетичним и надахнутим описима природе поларног амбијента. И поред суровости Арктика и људи са Сјевера, овај његов роман краси и много романтике, поетично и њжно описаних ситуација и лирских тренутака. Људи су приказани као бића у сукобу са собом и околином, борбени, силни, физички и психолошки надмоћни.

Стил Цека Лондона је веома живописан и умјетнички оригиналан, а реченице одишу економичношћу израза и згуснутошћу приказане атмосфере. У односу на неизбрушеност и повремену недотјераност Лондоновог умјетничког израза, као и необичан и помало ексцентричан начин његовог рада, Б. Павић је саопштио: "Књиге није читао једну за другом, већ у исто време цео низ књига... Поређао би их по тежини и тако читао, почињући са најтежом. Преко своје радне собе разапео је жицу, као „уже за веш“, па кад би му нека мисао пала на памет, он би је записао на парчету хартије и вешао о ту жицу, да му се нађе при руци кад му затреба за неку књигу. Обавезао је себе да сваки дан напише по хиљаду речи. Али, никада није читао оно што би написао, није имао стрпљења да поправља своје рукописе и да их коригује. И само тако се може разумети његова велика књижевна продукција за само четрнаест радних, стваралачких година".³²

³¹ Милан Црнковић: „Дјечја књижевност“ (поглавље: *Цек Лондон и његови пси*), Школска књига, Загреб, 1980, стр. 180.

³² Б. Павић: *Белешка о писцу*, поговор роману Цека Лондона „Зов дивљине“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1982, стр. 90-91.

Џек Лондон је стварао у вријеме када је читав низ нових теорија о еволуцији и постанку свијета мијењао традиционалну религијску концепцију. На његово дјело вршио је значајан утицај велики број филозофа и научника, почев од Фридриха Ничеа и Карла Маркса, до Чарлса Дарвина и Херберта Спенсера.

Дјелимично се овом чињеницом могу објаснити доминантни мотиви у његовим остварењима - борба за опстанак и одржање у животу оних најспособнијих и најјачих. Осим ових, у његовом дјелу су присутни и многи други мотиви, те је Милија Станић у предговору Лондоновом роману „Пустоловка“ истакао: "Лондон је био снажна, немирна, необузdana и веома протувуречна природа, изванредно динамичан таленат и дух чијем оку ништа не измиче. Природно је онда што се његово сазнање и искуство силно обогатило и што је његово књижевно дјело веома обилато и крцато најразноврснијих тема, доживљаја, људи, ствари, појава, пустоловина, егзотичних крајева и биља, необичних, снажних особа и паса, копача злата, дивљака, сунца, мора, итд".³³

Заиста, тешко је прочитати роман „Зов дивљине“, а не остати импресиониран надахнутим и поетичним призорима поларног снијега и леда, саоница које по дебелом, бљештавом покривачу вуку ескимски пси, савршенства нетакнуте бјелине природе и, уједно, сурове борбе за опстанак. Мотив борбе са тешким животним условима, односно нагона за одржањем врсте у овом роману двојако је третиран: кроз феномен немуштог трпљења егзистенцијалних тегоба и кроз феномен љубави, који и човјеку и животињи даје снагу да се осјећају чистим, посебним и изолованим од бруталне свакидашњице.

Након интерпретације романа „Зов дивљине“, наставник ученицима може задати једну од следећих тема:

- Људске особине у лику пса Бака,
- Анализа лика Џона Торнтона,
- Љепота пејзажа дивљег Сјевера.

Литература

Лондон, Џек: *Зов дивљине*, Завод за уџбенике и наставна средства, Нови Сад, 2001.

³³ Милија Станић: *Џек Лондон*, поговор роману *Пустоловка*, Рад, Београд, 1972, стр. 112.

Извори

Вуковић, Ново: *Најзначајнији представници романа о животињама*, у књизи истоименог аутора: *Увод у књижевност за дјецу и омладину*, Унирекс, Никшић, 1989.
Деспих, Зорица: *Џек Лондон*, поговор роману Џека Лондона *Зов Дивљине*, Просвета, Београд, 1979.

Павић, Б: *Белешка о писцу*, поговор роману Џека Лондона *Зов дивљине*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1982.

Станић, Милија: *Џек Лондон*, поговор роману *Пустоловка*, Рад, Београд, 1972.

Црнкових, Милан: *Џек Лондон и његови пси*, у књизи истоименог аутора: *Дјечја књижевност*, Школска књига, Загреб, 1980.

Sofija Kalezić

TEACHING JACK LONDON'S „THE CALL OF THE WILD“

Abstract: Observed in its totality, Jack London's oeuvre (1876-1916) could be divided into three general thematic and motivational circles, with the exception of his two novels *The Iron Heel* and *Martin Eden*. The first corpus would include the works depicting the life in the far north: *A Son of the Wolf*, *A Daughter of the Snow*, *Children of the Frost*, *Gold* and other works. The heroes in this novels are invincible idealists in their struggle against hard life circumstances and cruel nature. The second corpus would include so called «sea» themes: *The Sea Wolf*, *South Sea Tales* and the other works whose specific characteristic is a pronounced exoticism and picturesque descriptions of the coastal zones. The third group brings together novels about animals, that is about dogs. It is hard to find a writer in the world literature who wrote about the world of animals and their lives, impulses, hidden urges, and the instinct of the wild, with more artistic virtue and love. For Jack London, a dog is not only a pet, or only a man's friend – a dog grows into a metamorphosed and symbolic image of man himself and his often difficult life path embodied in short joys and great misfortunes. Because of its capability of suffering, the high level of its tolerance and its sincere love, London put this animal on the pedestal level with humans and devotes to it his pages most noticeable for their literary worth. In this paper I will discuss some ways of teaching *The Call of the Wild* to primary school pupils. Our school syllabus envisages that the topic is covered in two school classes.

Key words: interpretation, novel, teacher, students, America, dogs, humans, survival.

МУЗИЧКЕ ИГРАРИЈЕ - ПРОЈЕКТНО УЧЕЊЕ

Резиме: Без музике, песме, игре, потреба деце предшколског узраста за музичким активностима била би ускраћена. У раду је приказано пројектно учење деце кроз истраживачки и експериментални приступ, као и његове импликације на музичко култивисање деце предшколског узраста. Осим дечје радозналости, узета је у обзир и доступност ресурса у локалној средини, ангажованост родитеља, међусобна сарадња на релацији родитељ – дете – локална средина – васпитач. Пројекат је започет удруживањем различитих дечјих искустава на тему музике, опремањем музичког центра, прављењем истраживачког плана, а као тражење одговора на дечја питања из области музике. Организован је низ васпитно образовних активности које укључују рад са ритмом и координацију, покрете, рад са бојом, звуком и сликом. Приказан је начин укључивања професора музичког васпитања у састављање дечјег оркестра „Ланићи“. Деца кроз бројне активности добијају могућност да уче на аутентичним местима, а одрасли их подстичу и пружају им подршку. У завршној делу пројекта уследило је презентовање дечјег музичког знања и умећа на завршној приредби у присуству родитеља.

Кључне речи: музика, пројектни приступ, интеракција и сарадња.

Увод

Да би дете изградило поверење у своју моћ, да нешто истражи или сазна, морамо му пружити прилику да пита, проверава, види, уради и доживи свет око себе. Имајући у виду да пројектно учење развија истраживачки однос у учењу кроз игру, повеле смо децу кроз процес истраживања и подржале их у трагању за одговорима на њихова питања о музици. Без музике, песме, игре, потреба деце предшколског узраста за музичким активностима била би ускраћена. Идеја за тему *Музичке играрије* дошла је спонтано, праћењем дечијих интересовања за музику, која су показали приликом свакодневних активности. То нам је послужило као изазов да и сами направимо дечји музички оркестар.

Рад је рађен са циљем развијања дечјег слуха, осећаја за ритам, музичке меморије, уз разне облике спонтаног музичког стваралаштва.

Структура пројекта

Пројекат је структуриран у три фазе.

Прва фаза – отварање пројекта

Прва фаза је обухватила:

- Отварање пројекта удруживањем различитих дечјих искустава на тему музике.
- Опремање простора музичким инструментима, књигама, апликацијама и слично.
- Прављење истраживачког плана.
- Тражење одговора на дечја питања.

У овој фази деца са својим истраживањем у области музике развијају истраживачки однос у учењу. Наше истраживање је почело удруживањем различитих дечјих питања: „Шта је то звук?“ „Како настаје звук на инструменту?“ „Какви све инструменти постоје?“ „Може ли да се свира без инструмената?“ „Како да научимо да свирамо?“ „Ко нам може помоћи?“ Правимо план истраживања на тему *Како направити наш музички оркестар* и тражимо одговоре на питања деце. Наш план истраживања обухвата посету библиотеци, посету музичкој школи, посету часу музичког васпитања у основној школи и договор са наставником о помоћи око формирања дечјег музичког оркестра, проба оркестра, израда костима и позивница за приредбу, проба завршне приредбе и на крају приредба „Музичке игарије“ у којој ће се наш дечји оркестар представити.

Друга фаза – развијање пројекта

Деца су учила на забаван начин, имали су прилику да виде, чују и истражују, вежбају групно певање, да испитају звучна својства музичких инструмената, да свирају.

Остварено је следеће:

- Сарадња са ОМШ “Владимир Ђорђевић” (деца су се упознала са разним врстама инструмената, испитивали су и откривали њихова звучна својства).



Сл. 1. Откривање звучних својстава у музичкој школи



Сл. 2. Упознавање са Орфовим инструментима

- Сарадња са ОШ “Вук Караџић”, кроз посету часу музичког васпитања и допринос наставника музичког васпитања у формирању нашег оркестра. Наставник Бојан Вељковић упознаје децу са Орфовим инструментима и тако настају прве музичке пробе дечјег оркестра. Изабране су песме „Звук и тон“ и „Шапице ми, зеко, дај“.

- Кроз сарадњу са родитељима пројекат се развија тако што „иде кући“, где родитељи заједно са децом израђују инструменте.

- Кроз креативне радионице уследиле су активности: експериментисање звуцима, измишљање ритмичких импровизација, подржавање животињских гласова, од кофице и гумице до бубња и гитаре, музичке пузле итд. Једна група деце креирала је изглед костима за наш музички оркестар, друга група је израђивала медаље за најуспешније, треће група деце правила је позивнице за приредбу.



Сл. 3. Експериментисање звуцима



Сл. 4. Креирамо изглед костима за музички оркестар

Трећа фаза – затварање пројекта

Завршна фаза пројекта садржи презентовање дечјег музичког знања и умећа родитељима у “Музичким играријама” кроз музичко такмичење и представљање оркестра “Ланићи”.

Садржај приредбе *Музичке играрије* чине следеће игре:

1. Дечји музички оркестар ”Ланићи” изводи песме “Звук и тон” и “Шапице ми, зеко, дај”.

2. Игра “Музичке питалице”.



Сл. 5. Наступ музичког оркестра „Ланићи“

3. Погоди који инструмент свира у инструменталу? (Гитара, клавир, бубњеви...).

4. О којој музичкој композицији је реч? (Карневал животиња, Бумбаров лет...).

5. Игра “Пантомима”.

6. Игра “Ко ће брже ко ће пре” (музичке пузле).

7. ”Покажи шта знаш”– игра за родитеље (рок, плес, коло).

8. Игра “Заборавни музичар” и

9. Музичке покретне игре: "Дуње ранке", "Татин музичар", "Музика на струју".

Закључак

Подстицајним окружењем за игру, уз породицу и локалну заједницу, деца смо створили прилику да истражују и добију одговоре на сва питања која су у сфери њиховог интересовања, да стварају и уживају. Сви заједно пројектним приступом у васпитно–образовном раду допринели смо стварању могућности за правилан развој деце не само у музици, већ у свим аспектима стваралаштва.

Литература

Каменов, Е. (1997). *Модел Б основа програма предшколског васпитања и образовања*. Нови Сад: Драгон.

Воглар, М. (1989). *Како музику приближити деци*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђурковић–Пантелић, М. (1998). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача, Арт студио.

Ђурђевић, М. и Лукач, В. (2009). *Приручник за васпитаче: Музичко васпитање, збирка активности за рад у припремној групи*, Нови Сад: Стилос арт.

Bojana Nedeljković
Sladana Randelović
Tamara Vrečić
Marijana Živadinović

MUSIC GAMES – PROJECT LEARNING

Summary: Without music, songs, games, the needs of pre-school children for music activities would be denied. This paper presents the project learning of children through research and experimental approach, as well as its implications for musical cultivation of children of pre-school age. In addition to children's curiosity, the availability of resources in the local environment, the involvement of parents, mutual cooperation on the parent-child relationship – the local environment – the educator were taken into account. The project started with the merging of various children's experiences on the topic of music, equipping the music center, making a research plan, and looking for answers to children's music issues. A number of educational activities have been organized which include work with rhythm and coordination, movements, work with color, sound and image. The way of inclusion of music teacher in the composition of the children's orchestra "Lanići" is presented. Through numerous activities, children are given the opportunity to learn in authentic places, and adults encourage and support them. In the final part of the project, the presentation of children's musical knowledge and art was performed at the final event in the presence of parents.

Keywords: music, project approach, interaction and cooperation.

ПРИМЕНА НАРОДНИХ КОЛА И ЕЛЕМЕНАТА ПЛЕСА НА ПРЕДШКОЛСКО-ПЕДАГОШКУ ПРАКСУ

Резиме: Оно што карактерише народна кола и дечје плесове је њихово богатство разноврсним покретима, корацима и ритмовима. Изузетан утицај на дечји организам је физичка активност током њиховог извођења, којом се обезбеђује правилно и природно држање тела. Применом народних кола и елемената плеса у предшколско педагошкој пракси подстиче се правилна функција унутрашњих органа, кардиоваскуларног, респираторног система, на снагу и издржљивост, што има изузетан значај за рад читавог организма детета. Самим тим и још један разлог више да се посебна пажња поклони обради народних кола и елемената плеса у предшколском узрасту. Осим што доприносе правилном формирању организма, доприносе и изграђивању личности детета. Деца се са народним колима и елементима плеса најлакше упознају тако што игру увек прати песма или музички инструмент и уз све то упознају традицију и културу свога народа, јер васпитач треба да буде најбољи чувар народне традиције и да је пренесе на млађе генерације.

Кључне речи: деца, плес, народна кола, предшколски узраст.

Увод

Активности у којима се развија способност да се кроз покрет изрази оно што се доживљава приликом слушања музике су дечја кола. Свестрана примена народних кола код деце доприноси развијању здравствено-хигијенских и васпитно-образовних задатака. Континуираном применом плеса и народних кола на предшколско-педагошку праксу делује се на раст организма и формирају се навике природног и правилног држања тела. У народним играма пред дете се поставља захтев за применом различитих облика кретања. као што су: ходање, трчање, скакање, као и разни покрети којима се код деце развијају одговарајуће кретне навике.

Са плесним активностима треба почети што раније, али не пре него што су деца овладала природним облицима кретања. У раду са децом предшколског узраста примењују се народна кола са певањем и тиме доприносе развоју музичких, говорних и моторичких способности. Кола са

певањем треба да су једноставна, да одговарају могућностима старосне групе и да су игриво ритма.

У раду са децом најприкладнија је жива музичка пратња, јер деца веома добро осећају ритам и музику, па ће креирати покрете онако како их они доживљавају. Покрете које деца користе су природни облици кретања, као што су: ходање и трчање у месту и кретању, кретање напред-назад, у страну, кораком са привлачењем или обичним кораком, поскакивање на једној или обе ноге, окретање око себе или другог. То кретање може бити подржано плеском, уз садржај или ритам песме. Реализација плесних активности могућа је уз примену реквизита, али и без њих. Примена ситних реквизита је од велике помоћи у периоду када је кретање још увек неспретно и грчевито. Реквизити привлаче пажњу деце, а деца концентришући се на њих изводе одговарјуће покрете, ослобађајући се стидљивости и неспретности, а кретање постаје природно.

Виђења и запажања

О значају примене народних кола и елеменат плеса многи наши стручњаци изнели су своје виђење. Неки од њих су:

„Културно наслеђе стварано вековима помаже детету да стекне основна знања о свом народу, култури и уметности, води стварању и усвајању одређених моралних норми код детета, доприноси развоју физичких и психичких способности, социјализацији и друштвеном животу детета, очувању његових здравствено-хигијенских вредности.” (Ђурић, 1979 : 61).

„У психологији, посебно у дечјој, потврђена је чврста повезаност мелодије, односно песме и покрета. Дечји покрети захваљујући музици, добијају одговарајући импулс. Музичке игре подједнако утичу како на развој говорних, музичких и физичких способности, тако и на ширење видокруга и свих васпитних области”. (Матић и Недељковић, 1989 : 193).

„Деца несвесно упијају дух и лепоту народне музике, упознају њене особине (карактеристичне ритмове) и уче једноставне кораке народних плесова. Богата културна традиција нашег народа (богатство играчких ритмова, покрета, корака, ношњи) изнедрила је велики број народних игара“.

(Стојановић, 1996 : 65).

„Дечији плес могли бисмо дефинисати као активност деце при којој кроз покрет и ритам изражавају емоције, лепоту, радост, као и креативне потенцијале уопште”. (Милановић, Стаматовић, 2006 : 177).

Имајући у виду значај поменутих садржаја, можемо констатовати неоправдану запостављеност обраде елемената плеса и дечјих народних кола у предшколском узрасту. Овај узраст је погодан за примену ових садржаја, јер код деце постоји природна жеља да своје емоције и доживљаје изражавају покретима. Зато рад са децом на неговању изворне народне игре, песме и музике представља значајну карику која повезује историју, културу и уметност наших народа. Неговањем изворне народне игре деца се упознају са народном игром, песмом и музиком, ношњом, инструментима и другим видовима народног стваралаштва. Помаже стварању ведре и здраве личности

детета, развијање смисла за колективни живот и рад, другарство, истрајност, стицању радних навика и подизању самопоуздања и вере у своје способности.

Девојчице имају више интересовања за плес и дечја кола, јер су осећајније и нежније од дечака, са развијенијим смислом за лепо. У овом узрасту код дечака се јавља стидљивост, али без обзира на то свакако треба тежити ка томе да се и дечацима омогући да кроз разне облике плеса изразе своја осећања за лепо. То ће се постићи тако што их треба упознати са мушким плесовима, омогућити им да сами плешу и на тај начин ће се временом навићи да плешу и играју са девојчицама. Посебну вредност у социјализацији има пракса плесања држањем за руке и формација круга-кола. Приликом примењивања елемената плеса, неопходно је да се придржавамо одређених принципа.

Важно је да се води рачуна о томе да задаци одговарају физичким и психичким могућностима деце. Ако се ови принципи не поштују може доћи до поремећаја и последица на нормалан раст и развој деце. Активности везане за плес прво се изводе у оквиру слободних импровизација, јер подстичу креативност и маштовитост, да би се тек касније почело са применом плесне кореографије и народних кола, која имају одређену форму, правац кретања, темпо, број понављања, музика и др. Веома важну улогу при обучавању народних дечјих кола има васпитач-демонстратор.

Закључак

Најприступачнији облици музичких игара за децу јесу народне игре и плесови. Они доприносе како свестраном развоју личности тако и развоју музичких и моторичких способности. Применом дечјих кола на предшколско-педагошку праксу, подстиче се развој колективизма, једнакости, равноправности, развој социјализације, као и правилан однос према супротном полу. Јавним наступом дете осећа важност своје личности и стиче самопоуздање. Народне игре имају велики значај у науци, култури и уметности, а посебан значај имају у васпитавању младих.

Иако се друштво непрестано развијало, народне игре су и даље важан сегмент у свим видовима људске делатности. Традиција српског народа богата је и неисцрпна ризница непроцењиве вредности коју треба откривати, упознавати и тако сачувати од заборавља, а на васпитачима је да буду чувари народне традиције и да је преносе на млађе генерације.

Литература

- Богосављевић, М. (1997): *Покретне игре у дечјем вртићу*, Нови Сад: Драгон.
- Зечевић, С. (1981): *Српске народне игре порекло и развој*, Београд: Етнографски музеј.
- Ивић, И. (1985): Искуства из досадашњих истраживања традиционалних дечјих игара, *Предшколско дете*, 4, стр. 217-236, 259-266.

Недељковић, М., Матић, Р. (1989): *Игре и активности деце до поласка у школу*, Београд: Нова просвета.

Стојановић, Г. (1996): *Настава музичке културе од I до IV разреда, Приручник за учитеље и студенте Учитељског факултета*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Трнавац, Н. (1983): *Дечје игре*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Slavica Rašić
Katarina Jovanović

APPLICATION OF FOLK KOLOS AND DANCE ELEMENTS IN PRESCHOOL PEDAGOGICAL PRACTICE

Summary: The feature which characterizes folk kolos and child dances is richness of diverse movements, steps and rhythms. Physical activity during their performance has a great influence on a child's body and it ensures the normal and natural body posture. The use of folk kolos and dance elements in preschool pedagogical practice has positive influence on the normal function of internal organs, cardiovascular and respiratory systems, strength and stamina which is of great importance for the functioning of the whole child's organism. This is the justification and one more reason to pay special attention to covering folk kolos and elements of dance at preschool age. In addition to contributing to the normal body development, they also contribute to the development of a child's personality. Accompaniment of dances by songs and musical instruments makes learning about folk kolos and dance elements easy for children and furthermore, they learn about tradition and culture of their people, since preschool teachers should be the best guardians of the folk tradition who pass it on to the younger generations.

Keywords: children, dance, folk kolos, preschool age.

ТИМСКИ РАД У РАЗВИЈАЊУ САМОСТАЛНОСТИ ДЕЦЕ КОЈОЈ ЈЕ ПОТРЕБНА ДОДАТНА ПОДРШКА

Резиме: У овом раду биће речи о значају инклузије у васпитно-образовном раду и на превентивној нези деце којој је потребна подршка. Циљ рада је коришћење и пружање што адекватније подршке деци кроз тимски рад сестре на превентиви и васпитача. Са становишта инклузивног приступа, који у центар интересовања ставља дете као личност, закључује се да је рана интервенција и инклузивно окружење од највећег значаја за подстицање очуваних потенцијала на предшколском узрасту.

- Значај инклузије у васпитно-образовном раду и веза са превентивом,
- подршка деци,
- сарадња на свим нивоима (васпитач, сестра на превентиви, стручни сарадници, родитељи).

Кључне речи: инклузија, деца, подршка, тимски рад.

Увод

Циљ нашег рада био је развијање самосталности и бриге о себи код деце која требају додатну подршку кроз:

- коришћење свих расположивих ресурса и пружање што адекватније подршке кроз тимски рад сестре на превентиви и васпитача,
- осмишљену, конкретну подршку детету у развијању самосталности,
- омогућавање детету да што више истражује (креирање средине и рутине која „подупире“ самосталност),
- подршку развоју социо-емоционалне сфере, као ресурса за оптимално укључивање у вршњачку групу,

У току рада имала сам огромну подршку и сарадњу са установом и стручним сарадницима, са мешовитом групом из објекта и најважнију од свега помоћ васпитачице.

Такође, и деца су имала велику помоћ и подршку истих.

Запажања, педагошки профили деце

Упознали смо се са децом и њиховим мајкама, иначе, обе мајке су самохране. Са мајком М. М. имамо одличну сарадњу, док са мајком И. Г. имамо мањих проблема у прихватању чињенице да детету треба систематска

додатна подршка (самосталност, социоемоционални развој, пажња, говор). Наиме, мајка упорно тврди да И. има само проблем са говором.

Информације које сестра на превентиви и васпитач добијају од мајки су да је М. са две године причао сходно свом узрасту, а након добијене ММР вакцине са три године престао да говори. Од мајке И. добиле смо информацију да она нормално кући прича са њом да јој редовно прича све шта се дешава у вртићу (ишла је у вртић пре предшколске групе), али дете у вртићу не говори. Са И. мајком нисмо успеле на почетку да остваримо отворену и конструктивну комуникацију.

Оба детета су била несамостална у свакодневној бризи о себи. Такође, оба детета су у почетку имала потешкоће у остваривању интеракције са другом децом. Врло често су желели да буду сами.

И. разуме говор, а вербална комуникација је тек у зачетку. Говори скоро неразумљиво користила највише до 10 речи, углавном, користи неки свој језик. Потребу за тоалетом најави тако што вуче за руку. Самостално се не храни. Крупна моторика је добра. Фина моторика је неспретна, а што се тиче графомоторике врло неразвијена. Оловку некад држи правилно, а некада целом шаком. Цртеж је у фази шкрабања. И. је, у почетку, често растунала и бацала играчке

Оба детета су понекад имала потребу за нежношћу са одраслом особом (више М. од И. коа је прилазила васпитачу само ујутру при доласку у вртић), док код сестре на превентиви нису желели да иду.

Напредак

Уз помоћ стручних сарадника и медицинске сестре на превентиви која је често боравила у групи да би подстицала децу на самосталност и емоционално функционисање и остваривање контаката са децом и пружила велику помоћ васпитачу, видео се напредак код деце.

Напредак код И.

Васпитач и сестра на превентиви оформиле су практични центар, где је И. показала велико интересовање за њега. Знала је да се ту игра и по 15 минута. Посматрањем и праћењем детета центар се константно допуњавао новим материјалима.

У последње време И. воли да се укључи у покретне игре, радо се хвата у круг, воли да се врти, па сад сама ухвати неко дете и жели да се врти. Полако и постепено почела је да прилази деци. Пажња је дужа него на почетку, али само за игру. На почетку њеног доласка у вртић није желела на тријажу, а сада постепеним укључивањем сестре на превентиви у рад групе почела је да одлази сама. Без проблема отвара уста показује руке, показује да је прала зубе, јер се са сестром на превентиви играла прања зуба, руку. Сад сама иде пере руке пре ужине.

Седи мирно за столом док једе, дели ужину када је њен ред дежурства. Показује задовољство када нешто уради. Воли љуљање у дворишту. Самостално се храни и пије, сама наточи себи воду.

Захваљујући пажњи која јој се посвећује у игри и раду, почела је да обраћа више пажње на оно што се њој догоди, проналази нове могућности, увежбава форме једноставне реченице, именује предмете из свакодневног живота. Почела је да показује интересовање за књиге, али само оне без слика и фотографија, листа их полако лепо, чак понекад глуми да зна да чита (имитира васпитачицу док чита причу). Сlikовнице јој не привлаче пажњу. Свакодневно ради са децом јутарње вежбе, јер је дуже време посматрала сестру на превентиви како вежба са осталом децом.

Напредак код М. М.

У почетку М. је био незаинтересован за децу, само је седео са стране и посматрао их. Трчао би по соби без циља. Понекад вриштао. Тако је било две недеље. Незаинтересован је за активности. Интересовало га је пресицање коцкица (врло ретко). Пажња у било којој активности коју ради (оно што сам одабере) траје отприлике 2 до 5 минута. Када се приближи деци или одраслима увек је невербално, вучењем за руку. Незадовољство, а и радост испољава веома гласним вриштањем. Кад се наљути хоће да гризе свој прст, мада и када је срећан понекад стави прст у уста, али не гризе. Испољава само љутњу и радост, али не и друге афекте. Поштује само изричиту забрану, мада нерадо. Када комуницира, што је врло ретко, искључиво је невербално.

М. се у почетку стално играо сам, избегавао је децу, врло лако је пристао да мајка оде и не буде у соби. Највише се играо лоптицама и ударао руком у зид, у стиропор, у кофице. То је једино што му је привлачило пажњу. Дете се креће стабилно има врло добру оријентацију у простору. Развијена је крупна моторика. Што се тиче ситне моторик, врло је лоша. За време ужине М. није седео за столом. Емоције је показивао вриштањем. Љутио се када му се нешто не дозволи. Никада не излази из собе, чак када види да су врата отворена обавезно их затвори. Није желео на тријажу. Васпитач и сестра на превентиви су направиле велики пано на ком су излепљени листови блока и понуђени су велики фломастери, што му је привукло пажњу и сваког дана је шарао. Највише до 5 минута.

Договорено је да се у ситуацијама док М. седи за столом искористи прилика за игре у пару (одрасли и дете) ређале би се коцкице пред њим, он је само посматрао и једног дана је сам узео коцкице и ређао имитирајући наше ређање. Занимале су га лоптице које висе у кутији (направљене од пинг-понг лоптица и канапа), а на основу посматрања и праћења детета. Упорним радом успешно је остварено да М. сада седи док једе. Сам се обува, сипа воду у чашу (пије искључиво из стаклене чаше).

У току године почео је да показује интересовање за децу, прилази, грли их и љуби, чак има и своје миљенике. Прилази сада и одраслима, хоће да седне у крило и да се мази. Воли да седи за столом сестре на превентиви, отвара фиоке и претура, тако да су фиоке испражњене и ту се сада налази материјали који га занимају (бојице, лоптице, штапаљке). Уз упорност да му се приближи и пружи подршку, сестра на превентиви је успела да М. сам вуче маму у собу за тријажу сваког јутра.

Шта је рађено

- Превентивни разговори са родитељима од стране сестре на превентиви, васпитача и стручне службе ПУ.

- Рад на успостављању комуникације и задобијању поверења (на почетку је сестра на превентиви наилазила на несарадњу мајке И., док са М. мамом није било проблема, одлична комуникација и сарадња).

- Растеређивање и опуштање родитеља. Праћење понтецијала и могућности детета. Праћење интересовања деце и стварање услова за што виши степен укључености. Осмишљавање и примена стратегија за подршку процесу осамостаљивања деце.

- Обезбеђивање континуираног доласка у вртић. (И. је доста изостајала, док васпитач и сестра на превентиви нису успели да упорним разговорима са мамом објасне важност редовног боравка у вршњачкој групи).

- Подршка васпитача у ВОР-у од стране сестре на превентиви.

- Самосталност и брига о себи (обедовање, хигијена, свлачење, облачење, обување, правила у групи – бирање, коришћење и уредно враћање играчака) упорношћу сестре на превентиви и васпитача.

Добити

С обзиром на то да су оба детета имала потребу за додатном подршком у самосталности, уз континуиран рад са децом, као и уз добру сарадњу са родитељима и стручном службом - резултати су видљиви.

- Подстакнуте су вештине које су потребне за развој дететових потенцијала првенствено у погледу самосталности и социо-емоционалног функционисања.

- Деца воле боравак у групи имају осећај прихваћености.

- Деца се оспособљавају за укључивање у живот.

- Деца су знатно компетентнија када је у питању брига о себи, а генерално је повећана самосталност деце.

- Родитељи су укљученији и заинтересованији за редован боравак детета у групи.

- Родитељи су подстакнути да промишљају о томе како подржати дете у породици.

- Родитељи су свеснији могућности и ограничења – правилније и објективније формулишу очекивања, охрабренији су и активнији.

- Васпитач и сестра на превентиви имају чвршћу професионалну повезаност, доживљај подршке и нове идеје кроз чију реализацију ће даље развијати своју сарадњу.

Резултати и наредни кораци

Сви резултати које смо постигле су задовољавајући. Све од запланираног што се тиче њихове самосталности је успешно савладано. Сваки, па и најмањи корак напред испуњава осећањем важности и успешности, али и подстрек и мотивацију за нови напор. Унапређен је и тимски рад у вртићу, сарадња сестре на превентиви и васпитача.

Трудићемо се да у наредном периоду остваримо већину задатих циљева и задатака које смо испланирали.

Континуираним праћењем развоја и напредовања деце стичемо увид у то шта су приоритети када је подршка у питању, које стратегије су успешне, од чега треба одустати, какви су ефекти усаглашених поступака у вртићу и породици и на тај начин стварати услове за квалитетан живот, учење и развој. Повећати способност за индивидуални рад и развијати самопоуздање код деце

Литература

Радивојевић, Д, и други (2008): *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*. Београд: Фонд за отворено друштво.

Хрњица, С. (2004): *Школа по мери детета, Приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду.

Tijana Radojković

TEAMWORK IN REGARDS TO THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE IN CHILDREN WHO REQUIRE ADDITIONAL SUPPORT

Summary: This paper will discuss the importance of inclusion in the educational work and work on preventive care of children who need support. Objective: Using and providing adequate support for children through teamwork of nurses in preventive care and kindergarten teacher. From the perspective of an inclusive approach, in which the child as a person is in the center of interest, it is concluded that early intervention and inclusive environment is of utmost importance to encourage potential at preschool age.

- The importance of inclusion in the educational work and relation to preventative care,

- child support,

- cooperation at all levels (kindergarten teacher, nurse in preventive care, support staff, parents).

Key words: inclusion, children, support, teamwork.

РАСТЕМО У ПРИРОДИ

Сажетак: У овом раду смо пошли од идеје да ћемо организовањем васпитно-образовних активности у природи одговорити на развојне потребе детета и деци створити прилике за искуствено и креативно учење, за лакше и брже сазнавање, за развој физичких и менталних способности, као и превентивно деловати на њихово здравље. У велики број активности смо укључили родитеље, као најзначајније партнере, али и различите релевантне актере из локалне заједнице, јер је партнерство са њима неопходно да би се, дугорочно гледано, остварили циљеви васпитања и образовања.

Кључне речи: активности, природа, креативно учење, превенција, партнерство.

Услов одржавања, егзистенције и напретка првих људских заједница било је преношење искустава и знања старијих на млађе генерације, тако да је учење у природи старо колико и људска заједница. Прве појаве школа, као институција где се одвија васпитно–образовни процес, постојала су разна учења у природи различитих модалитета. Таква учења су била присутна у кинеској, сумерској, египатској и грчкој цивилизацији.

Идеје и дела педагошких класика Русоа, Песталоција, Коменског и других, у неким европским земљама крајем 19. века, условили су појаву покрета који се односи на преношење наставе из учионице на отворен простор и природни амбијент (уграђивање покретних зидова и истурених тераса, грађење школских зграда и дечјих вртића на ивицама паркова и сл. у Шведској и другим европским земљама). Са појавом дечјих вртића практично се јављају и разне форме организованог рада са децом предшколског узраста у природним условима.

У Немачкој је Фребел 1840. године основао први дечји вртић, у коме је методика предшколског васпитања остварена у пракси. Тада се јављају први облици рада у природи са децом предшколског узраста.

Између 1920. и 1930. године у Србији у већини места почиње се са организованим предшколским васпитањем и од тог периода почињу да се јављају разни облици вежбања у природи са децом тог узраста. (Јотов, 2013).

„Потреба човека за кретањем је иманентно биолошко својство које многи психолози сврставају у сферу базичних мотива, заједно са потребама за храном, пићем, сном и сексом. Савремени човек, међутим, све више се суочава са појавом тзв. *хипокинезије*, односно недовољног кретања. Отуда данас толико болести некретања, од класичних кардиоваскуларних тегоба, па до психичких девијација у форми неуроза". (Перић, Цветковић 2011:12).

Хипокинезија се односи како на одрасле људе, тако и на децу предшколског и школског узраста. Неадекватној информисаности значају физичке активности за правилан развој и лошим навикама недовољног кретања доприносе и модерни облици забаве. То се, пре свега, односи на компјутерске технологије, које деца нуде атрактивне облике забаве и разноврсне изворе информација. Деца се данас све мање играју и физички вежбају, а све више времена проводе у тзв. пасивним положајима – седењу и лежању. Навике недовољног кретања удаљавају их од природних потреба за кретањем и смањују већину физичких и функционалних способности.

Савремени човек удаљио се од природе, потиснуо своје инстинкте и занемарио урођене потенцијале који омогућавају опстанак на отвореном.

Одлазак у природу, на отворен простор, омогућава детету да ослободи "сувишну" енергију и на тај начин растерети дечји организам и ослободи се стега и напетог стања које доноси савремени живот. Боравак у природи на чистом и свежем ваздуху, благотворно делује на организам предшколског детета и јача његово здравље, док променљиви метеоролошки услови још више повећавају утицај природе на њега. Због тога навику за одлазак у природу треба развијати од предшколског узраста кроз разноврсне програмске садржаје, почев од породице, предшколске установе и других васпитно–образовних институција. Природа је непресушни извор богатства, која код детета буди склоност ка откривању непознатог, упознавањем и савладавањем простора. Боравком у природи дете учи да природу чува, поштује, воли и посећује, продубљује његову свест и оплемењује личност.

Предмет рада: корелација између систематски креираних и плански организованих активности у природи, које се изводе у сарадњи васпитача, родитеља и локалне заједнице, и креативног учења, сазнавања, откривања и развијања способности (физичких и менталних).

Циљ рада: да кроз разноврсне активности изведене у аутентичној природној средини подстакнемо децу да се правилно физички и ментално развијају.

Хипотезе: претпоставка је да ћемо кроз систематски организоване активности у природи допринети:

- бољој координацији покрета и равнотежи,
- бољем развоју fine и крупне моторике,
- превентивном деловању на спречавање деформитета и гојазности,

- бољој концентрацији и пажњи,
- креативном и стваралачком учењу,
- интегрисаном учењу и усвајању нових знања,
- успешнијој сарадњи са родитељима,
- развијању позитивног такмичарског духа,
- развијању кооперативности у групи,
- стицању самопоуздања и осећања сигурности.

Задачи:

а. Организовати физичке игре у природи које доприносе:

- развоју координације покрета, равнотеже, фине и крупне моторике,
- превенцији деформитета и гојазности,
- бољој концентрацији и пажњи.

б. Организовати у природи активности из области когнитивног развоја које доприносе:

- формирању и усвајању појма релација, односа величина, скупова, облика и величина,
- упознавању животних заједница (биљака и животиња) у аутентичној природној средини,
- упознавању карактеристика годишњих доба на очигледан начин,
- сналажењу у саобраћају (познавање саобраћајних знакова и правила саобраћајног понашања).

в. Организовати у природи активности из области развоја комуникације и стваралаштва које доприносе:

- развоју креативности у различитим животним сферама

г. Организовати у природи активности из области социоемоционалног и духовног развоја.

д. Организовати у природи заједничке игре са родитељима које ће допринети:

- квалитетнијој сарадњи,
- промоцији здравих стилова живота,
- промени понашања и усвајању правилног односа према природи.

ђ. Континуирано пратити дечји развој и напредовања (листе за праћење раста и развоја урађене према развојној мапи).

Методе:

- вербална метода, демонстрација, систематско посматрање.

Активности:

Активности из области физичког развоја:

- трчање уз и низ падину,
- трчање са препрекама,
- пењање и спуштање, провлачење,
- гурање, вучење, ношење,
- игра набацивање обруча, убацивање у кош...
- ходање са променом темпа,

- игре на снегу (санкање, спуштање низ косину, грудвање, обликовање...),
- скакање у даљ и скакање у дубину.

Активности из области когнитивног развоја:

- промене у природи кроз годишња доба,
- делови биљке,
- животне заједнице,
- упознавање животиња у њиховом природном окружењу,
- сналажење у саобраћају, познавање саобраћајних знакова и правила саобраћајног понашања,
- релације (горе, доле, лево, десно),
- однос величина (високо – ниско, дебело – танко, уско – широко...),
- скупови (гомила, јато...),
- облици и величине.

Активности из области развоја комуникације и стваралаштва:

- богаћење речника кроз опис доживљеног,
- песме и рецитације о пролећу и јесени,
- деца самостално креирају песмице,
- сакупљање лишћа и прављење (кућица, гнезда, слика...),
- игре на снегу (Снешко Белић, Зидине града, осликавање у снегу...

Активности из области социоемоционалног и духовног развоја:

- развој кооперативности у игри,
- тимска игра.

Са узрастом игре се надограђују и усложњавају од млађе до предшколске групе.

Корелација између активности и интегрисано учење присутни су током сваког извођења различитих облика васпитно–образовног рада.

Резултати рада:

- појачана је потреба деце да чешће бораве у природи,
- лакше усвајају знања (на конкретним примерима),
- спонтаност и сарадња у игри и комуникацији је израженија,
- деца која су у листама за праћење раста и развоја показивала мању физичку спретност на почетку радне године, касније су показали напредак,
- иницијатива родитеља да се више пута у току године организују заједничке игре са децом и предлози за нове активности у природи.

Наредни кораци:

- Наставак реализације досадашњих активности у природи и креирање нових.

Литература

- Бојовић, Д. (2011): *Природа деци приповеда*, Београд: Центар за примењену психологију.
- Група аутора (1974): *Дечја енциклопедија природ*. Загреб: Стварност.
- Јотов, Н. (2013): *Беле и зелене школе*, Београд: Асоцијација Спорт за све. Ниш: Свен.
- Перић, Д., Цветковић, Н. (2011): *Буди прав – бићеш здрав*. Београд: Библиотека Града Београда, Библиотека “Деспот Стефан Лазаревић”.
- Рајовић, Р. (2009): *Методички приручник за васпитаче, НТЦ систем учења*. Београд: МЕНСА НТЦ систем учења.
- Симикић, Ј. (1999): *Дечје игре некад и сад*. Београд: Креативни центар.
- Цветковић, Н. (2011): *Вежботека*. Земун: Публик практикум.

Milka Vesović
Milena Pavlović

WE GROW IN NATURE

Summary: In this paper we started from the idea that by organizing educational activities in nature we will respond to the developmental needs of the child and children to create opportunities for experiential and creative learning, for easier and faster learning, for the development of physical and mental abilities, as well as preventively acting on their health. In a large number of activities, we included parents, as the most important partners, as well as relevant stakeholders from the local community, because partnership with them is necessary in order to achieve, in the long term, the goals of education and education.

Key words: activities in nature, experiential and creative learning, health prevention, partnership with parents and the local community.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

Зборник радова Високе школе за васпитаче струковних студија у Алексинцу објављује научне, стручне и практичне прилоге са Конференције *Васпитач у 21. веку*, али и друге чланке, приказе књига, хронике, ставове и саопштења, која нису претходно објављивана.

Прилози се достављају на адресу: Висока школа за васпитаче струковних студија, Пиварска б.б. 18220 Алексинач, или електронским путем:

konferencija.vsvaspitacka@gmail.com

Један аутор може имати највише два рада – један као први аутор и један као коаутор. Радови се достављају на српском језику, ћириличним писмом (Serbian, cyrillic). Сарадници из бивших југословенских Република радове могу доставити на свом језику, латиничним писмом. Сарадници из иностранства радове достављају на енглеском језику.

Рад (највише 6 страна) мора бити величине 11 pt и треба да обухвата следеће:

- име/ имена аутора,
- институцију из које долази,
- наслов рада,
- резиме (и превод на енглески),
- кључне речи,
- текст,
- списак литературе...

Резиме представља скраћени приказ рада (највише 150 – 200 речи). Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилом (APA Citation Style - American Psychological Association). Примери:

- Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице, уколико се ради о цитату.

- На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

- Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

- Чланак у часопису: Референца треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (годиште), број, странице.

- Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адресу.

За остале детаље видети Упутство за ауторе часописа *Настава и васпитање*, <http://www.pedagog.rs/nastava%20uputstvo%20za%20autore.php>.

Прилози, дискете или ЦД се не враћају и не хоноришу. Радови који нису предати према наведеним пропозицијама неће се узети у обзир за објављивање.

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека
Србије, Београд

373.2.022(082)
37.032(082)
371.3(082)
37.035:316.647.5(082)
37.035:316.772(082)

КОНФЕРЕНЦИЈА "Васпитач у 21. веку" (14 ; 2018 ; Сокобања)

Допринос предшколства остваривању циљева образовања и
васпитања : зборник радова са Четрнаесте конференције
"Васпитач у 21. веку" / [организатор] Висока школа за
васпитаче струковних студија у Алексинцу ; [главни и
одговорни уредник Даница Радуновић Столић]. - Алексинац :
Висока школа за васпитаче струковних студија : Ниш ; Свен,
2019 (Ниш : Свен). - 473 стр. : илустр. ; 24 см. - (Наше
стварање ; бр. 18)

Радови на срп., мак. и енгл. језику. - Текст ћир и лат. - "...
четрнаеста конференција одржана је 30. и 31. марта 2018. године
у Сокобањи ..." -->

Уводна реч. - Тираж 120. - Напомене и библиографске
референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-7746-755-5 (Свен)

1. Висока школа за васпитаче струковних студија (Алексинац)

а) Предшколско васпитање - Зборници б) Предшколско
образовање -

Зборници с) Настава - Зборници д) Мултикултурално
васпитање - Зборници

COBISS.SR-ID 274587404