



ТРЕЋА МЕЂУНАРОДНА  
НАУЧНОСТРУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА  
THE THIRD INTERNATIONAL  
SCIENTIFIC CONFERENCE

# МЕТОДИЧКИ ДАНИ 2014. METHODICAL DAYS 2014

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА  
ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА** *Тематски зборник*

**COMPETENCES OF PRESCHOOL  
TEACHERS FOR THE  
KNOWLEDGE SOCIETY** *Proceedings book*



Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача у Кикинди  
Preschool Teachers' Training College in Kikinda







Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија  
| Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола  
Тесла“ у Београду, Република Србија | Педагошки институт „Антон Чехов“ у Таганрогу,  
Русија | Филолошки, историјски и теолошки факултет, Катедра за модерне језике и  
књижевности, Западни универзитет у Темишвару, Румунија | Факултет за социологију  
и психологију, Катедра за педагогију, Западни универзитет у Темишвару, Румунија |  
Филозофски факултет, Катедра за музикологију, „Етвош Лоранд“ Универзитет (ЕЛТЕ)  
у Будимпешти, Мађарска | Факултет за педагогију и практичну психологију, Катедра за  
психологију образовања, Јужни Универзитет у Ростову, Русија | Педагошки факултет,  
Катедра за психологију и социјални рад, Универзитет у Скадру „Луи Гираки“, Албанија  
| Факултет друштвених наука, Катедра за албански језик, Универзитет у Скадру „Луи  
Гираки“, Албанија

ТРЕЋА МЕЂУНАРОДНА НАУЧНОСТРУЧНА  
КОНФЕРЕНЦИЈА

МЕТОДИЧКИ ДАНИ 2014

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА  
ДРУШТВО ЗНАЊА**

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК

Кикинда, 2015.



Висока школа струковних студија за образовање васпитача  
у Кикинди

Трећа међународна научностручна  
конференција

Методички дани 2014

# КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА

Тематски зборник



25. октобар 2014.

Кикинда





Тема Треће међународне научностручне конференције  
**Компетенције васпитача за друштво знања**

Тематска конкретизација:

**Европске димензије компетенција васпитача и наставника свих нивоа образовања  
Модел управљања променама у окружењу система васпитања и образовања  
(друштвене, економске, културне, информационо-комуникационе, технолошке и  
друге промене) – трендови и изазови**

**Развојна процена и евалуација образовних исхода као део интеракције система ва-  
спитања и образовања са другим националним системима (привреда, култура, на-  
ука и технологија, јавне службе, администрација и сл.)**

**Професионални развој васпитача и наставника свих нивоа образовања са аспекта  
дигитализације и информатизације друштва**

**Истраживачки приступи и примери из праксе**

**Организатори Конференције:**

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република  
Србија

Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола  
Тесла“ у Београду, Република Србија

Педагошки институт „Антон Чехов“ у Таганрогу, Русија

Филолошки, историјски и теолошки факултет, Катедра за модерне језике и  
књижевности, Западни универзитет у Темишвару, Румунија

Факултет за социологију и психологију, Катедра за педагогију, Западни универзитет у  
Темишвару, Румунија

Филозофски факултет, Катедра за музикологију, Универзитет „Етвош Лоранд“ (ЕЛТЕ)  
у Будимпешти, Мађарска

Факултет за педагогију и практичну психологију, Катедра за психологију образовања,  
Јужни Универзитет у Ростову, Русија

Педагошки факултет, Катедра за психологију и социјални рад, Универзитет у Скадру  
„Луи Гираки“, Албанија

Факултет друштвених наука, Катедра за албански језик, Универзитет у Скадру „Луи  
Гираки“, Албанија

**Програмски одбор**

Председник: др Тамара Грујић, директор и професор струковних студија (Висока школа  
струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија)

Чланови:

Академик Иван Алексејевич Чарота, шеф Катедре за словенске књижевности (Белору-  
ски државни универзитет у Минску, Белорусија), Академик Марина Чухрова Генадев-  
на (Академија поларне медицине и екстремне хумане екологије, Новосибирск, Русија),  
Академик Јулијан Тамаш (Војвођанска академија наука и уметности, Нови Сад, Репу-  
блика Србија), Александар Федоров, редовни професор, проректор (Педагошки инсти-  
тут „Антон Чехов“, Таганрог, Русија), Михај Радан, редовни професор (Филолошки,  
историјски и теолошки факултет, Западни универзитет у Темишвару, Румунија), Зо-

ран Трпугец, редовни професор, декан Факултета за менаџмент ресурса ЦКМ (Свеучилиште „Херцеговина“, Мостар, Босна и Херцеговина), Јон Думитру, редовни професор, шеф Катедре за педагогију (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет у Темишвару, Румунија), Ала Белусова, редовни професор, шеф Катедре за психологију образовања (Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), Анета Баракоска, редовни професор (Филозофски факултет у Скопљу, Универзитет „Св. Кирило и Методије“, Македонија), Гезим Дибра, декан Педагошког факултета (Универзитет у Скадру „Луи Гирази“, Албанија), Мимоза Прику, ванредни професор, декан Факултета друштвених наука (Универзитет у Скадру „Луи Гирази“, Албанија), Милица Андевски, редовни професор (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Република Србија), Оливера Васић, редовни професор (Факултет музичких уметности, Универзитет у Београду, Република Србија), Љиљана Пешикан-Љуштановић, редовни професор (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Република Србија), Јовица Тркуља, редовни професор (Правни факултет, Универзитет у Београду, Република Србија), Миомир Милинковић, редовни професор (Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу, Република Србија), Бирут Струцинскин, ванредни професор (Факултет здравствених наука, Универзитет Клаипеда, Клаипеда, Литванија), Алин Гаврелиуц, декан Факултета за социологију и психологију (Западни универзитет у Темишвару, Румунија), Магдалена Думитрана, ванредни професор (Педагошки факултет, Катедра за педагошку психологију, Универзитет у Питестиу, Румунија), Габор Боднар, ванредни професор, шеф Катедре за музикологију Филозофског факултета (Универзитет „Етвош Лоранд“, (ЕЛТЕ) Будимпешта, Мађарска), Драгана Павловић Бренеселовић, ванредни професор (Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Република Србија), Живка Крњаја, ванредни професор (Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Република Србија), Мирјана Миланков, професор струковних студија (Национални центар за превенцију повреда и промоцију безбедности, Развојни центар за безбедне заједнице при Колаборативном центру Светске здравствене организације за промоцију безбедних заједница, Безбедна деца Србије, Нови Сад, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), Оља Арсенијевић, ванредни професор (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Република Србија), Горан Булатовић, ванредни професор (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Република Србија), Оксана Барсукова, ванредни професор (Факултет за педагогију и практичну психологију, Катедра за образовну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), Елена Кришченко, ванредни професор (Факултет за педагогију и практичну психологију, Катедра за образовну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), Наталија Мозговаја, ванредни професор (Факултет за педагогију и практичну психологију, Катедра за образовну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), Питер Спицер, др фил. (Безбедна деца Аустрије, Медицински универзитет Грац, Грац, Аустрија), Јованка Денкова, ванредни професор (Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Македонија), Иван Тасић, доцент (Технички факултет „Михајло Пупин“ у Зрењанину, Универзитет у Новом Саду, Република Србија), Предраг Јашовић, доцент (Департман за Филолошке науке, Државни универзитет у Новом Пазару, Република Србија), Јован Љуштановић, професор струковних студија (Ви-

сока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, Република Србија), Милутин Ђуричковић, професор струковних студија (Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу, Република Србија), Светлана Калезић Радоњић, доцент (Филозофски факултет у Никшићу, Универзитет Црне Горе, Црна Гора), Маријана Крашован, професор (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет у Темишвару, Румунија), Брор Салмелин, мастер, Саветник за иновационе системе (Генерални директорат Европске комисије за комуникационе мреже, садржаје и технологије, Белгија), Марко Мијатовић (Факултет друштвених знаности др Миленка Бркића, Бијакловићи, Међугорје, Свеучилиште „Херцеговина“, Босна и Херцеговина), Милош Латиновић, мастер, директор Битеф театра, Београд, Република Србија, Лидија Мишкељин, доцент (Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Република Србија), Весна Срдих, професор струковних студија (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), Ђурђа Солеша Гријак, професор струковних студија (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), Јасмина Арсенијевић, професор струковних студија (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија).

### **Организациони одбор**

Председник: др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија)

#### Чланови:

Др Тамара Грујић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), др Весна Срдих (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), доц. др Лидија Мишкељин (Филозофски факултет, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Универзитет у Београду, Република Србија), Ђурђа Солеша Гријак, професор струковних студија (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), Слободанка Радосављевић, председница Савеза удружења васпитача Србије и председница Балканског савеза удружења васпитача, Јадранка Спасић, председница Савеза удружења медицинских сестара предшколских установа Србије, мр Стеван Илић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), мр Србислава Павлов (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), Гордана Рогановић, професор (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), Јован Јовановић, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија).

**Одржавање Треће међународне научностручне конференције финансијски подржао Секретаријат за науку и технолошки развој Аутономне покрајине Војводине.**



Preschool Teacher Training College in Kikinda, The Republic of Serbia | The Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade, The Republic of Serbia | “Anton Chekhov” Taganrog State Pedagogical Institute, Russia | Faculty of Letters, History and Theology, Department of Applied Modern Languages and Literatures, the West University of Timișoara Romania | Faculty of Sociology and Psychology, Department of Educational Sciences, West University of Timișoara, Romania | Faculty of Philosophy, Music Department, “Eötvös Loránd” University (ELTE) Budapest, Hungary | Faculty of Pedagogics and Practical Psychology, Southern Federal University, Russia | Faculty of Education, University of Shkodra “Luigj Gurakuqi”, Albania | Faculty of Social Sciences, University of Shkodra “Luigj Gurakuqi”, Albania

The Third International Interdisciplinary Scientific  
Conference in Kikinda  
Methodical Days 2014

# COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS IN KNOWLEDGE SOCIETY

Proceedings book



Kikinda, October 25<sup>th</sup>, 2014



Conference topic

## **Competences of Preschool Teachers in Knowledge Society**

Thematic fields of the Conference:

**European dimensions of teachers' competences**

**Models of managing changes in the educational system's environment (social, economic, cultural, IT, technological, and other changes) – trends and challenges**

**Developmental assessment and evaluation of the education outcomes as a part of the interaction between the educational system and other national systems (industry, culture, science and technology, public services, administration, etc.)**

**Professional development of teachers in terms of digitalization and informatization of society, and**

**Research approaches and best practice examples**

### **The organizers of the Conference:**

Preschool Teacher Training College in Kikinda, The Republic of Serbia

The Faculty of Management in Sremski Karlovci, University "Union – Nikola Tesla" in Belgrade, The Republic of Serbia

"Anton Chekhov" Taganrog State Pedagogical Institute, Russia

Faculty of Letters, History and Theology, Department of Applied Modern Languages and Literatures, the West University of Timișoara Romania

Faculty of Sociology and Psychology, Department of Educational Sciences, West University of Timișoara, Romania

Faculty of Philosophy, Music Department, "Eötvös Loránd" University (ELTE) Budapest, Hungary

Faculty of Pedagogics and Practical Psychology, Southern Federal University, Russia

Faculty of Education, University of Shkodra "Luigj Gurakuqi", Albania

Faculty of Social Sciences, University of Shkodra "Luigj Gurakuqi", Albania

### **Program board**

President: Tamara Grujic, Ph.D. Principal (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia)

Members:

Academician Cherota Ivan Alexeyevich, Head of Department for Slavic Literatures (Belarusian State University in Minsk, Belarus), Academician Marina Cuhrova Genadevna (Academy of Polar Medicine and Extremal Human Ecology, Novosibirsk, Russia), Academician Julijan Tamas (Academy of Sciences and Arts of Vojvodina, Novi Sad, The Republic of Serbia), Alexander Fedorov, full professor, pro-rector ("Anton Chekhov" Taganrog State Pedagogical Institute, Russia), Mihai Radan, full professor (Faculty of Letters, History and Theology, West University of Timisoara, Romania), Zoran Trpuc, full professor, Dean of the Faculty of Resource Management CKM (University "Hercegovina", Mostar, Bosnia and Herzegovina), Ion Dumitru, full professor, Head of Department of Educational Sciences (Faculty of Sociology and Psychology, West University of Timisoara, Romania), Alla Belousova, full professor, Head of Department of Educational Psychology (Faculty of Pedagogics and Practical Psychology, Southern Federal University, Russia),

Aneta Barakoska, full professor (Faculty of Philosophy, “St. Cyril and Methodius” University of Skopje, The Republic of Macedonia), Gezim Dibra, associate professor, Dean of Faculty of Education (University of Shkoder “Luigj Gurakuqi”, Albania), Mimoza Priku, associate professor, Dean of Faculty of Social Sciences (University of Shkoder “Luigj Gurakuqi”, Albania), Milica Andevski, full professor (Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia), Olivera Vasic, full professor (Faculty of Music, University of Belgrade, The Republic of Serbia), Ljiljana Pesikan-Ljustanovic, full professor (Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia), Miomir Milinkovic, full professor (Faculty of education in Uzice, University of Kragujevac, The Republic of Serbia), Jovica Trkulja, full professor (Faculty of Law, University of Belgrade, The Republic of Serbia), Birute Strukcinskiene, associate professor (Faculty of Health Sciences, Klaipeda University, Klaipeda, Lithuania), Alin Gavreliuc, associate professor, Dean of Faculty of Sociology and Psychology (West University of Timisoara, Romania), Magdalena Dumitrana, associate professor (Faculty of Educational Sciences, Department of Psycho-Pedagogy, University of Pitesti, Romania), Gábor Bodnár, DLA associate professor, Head of the Music Department of “Eötvös Loránd” University (Faculty of Philosophy, Budapest, Hungary), Dragana Pavlović Breneselovic, associate professor (Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, University of Belgrade, The Republic of Serbia), Zivka Krnjaja, associate professor (Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, University of Belgrade, The Republic of Serbia), Mirjana Milankov, college professor (National center for injury prevention and safety promotion, Affiliante safe community support center of World Health Organization Collaborative center for Community Safety Promotion, Safe kids Serbia, Novi Sad, Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Olja Arsenijevic, associate professor (Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade, The Republic of Serbia), Goran Bulatovic, associate professor (Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade, The Republic of Serbia), Oksana Barsukova, associate professor (Educational Psychology Department, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia), Elena Krishchenko, associate professor (Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia), Natalya Mozgovaya, associate professor (Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia), Peter Spitzer, Ph.D. (Safe Kids Austria, Medical University of Graz, Graz, Austria), Jovanka Denkova, associate professor (Faculty of Philology, “Goce Delchev” University of Stip, The Republic of Macedonia), Ivan Tasic, docent (Technical Faculty “Mihajlo Pupun” in Zrenjanin, University of Novi Sad, The Republic of Serbia), Predrag Jasovic, docent (Department of Philology at the State University in Novi Pazar, The Republic of Serbia), Jovan Ljustanovic, college professor (Preschool Teachers’ Training College in Novi Sad, The Republic of Serbia), Milutin Djurickovic, college professor (Preschool Teachers’ Training College in Aleksinac, The Republic of Serbia), Svetlana Kalezic Radonjic, docent (Faculty of Philosophy in Niksic, University of Montenegro), Mariana Crasovan (Faculty of Sociology and Psychology, Department of Educational Sciences, West University of Timisoara, Romania), Bror Salmelin, M.A., Adviser for Innovation Systems (Directorate-General Communications Networks, Contents and Technology, European Commission, Belgium), Marko Mijatovic (Faculty of Social Sciences dr Milenko Brkic, Bijakovici, Medjugorje, University “Herzegovina“, Bosnia and Herzegovina), Milos Latinovic, M.A., Director of Bitef Theatre, Belgrade, The Re-



public of Serbia, Lidija Miskeljcin, docent (Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, University of Belgrade, The Republic of Serbia), Vesna Srdic, college professor (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Djurdja Solesa Grijak, college professor (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Jasmina Arsenijevic, college professor (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia).

### **Organization board**

President: Jasmina Arsenijevic, Ph.D. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia)

Members:

Tamara Grujic, Ph.D. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Vesna Srdic, Ph.D. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Lidija Miskeljcin, Ph.D., assistant professor (Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – Department for Preschool Pedagogy, Belgrade, The Republic of Serbia), Djurdja Solesa Grijak, college professor (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Slobodanka Radosavljevic (the president of the Union of preschool teachers' associations of Serbia and the president of the Balkan association of preschool teachers, The Republic of Serbia), Jadranka Spasic (the president of the Association of nurses in preschool institutions in Serbia, The Republic of Serbia), Stevan Ilic, M.Sc. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Sribislava Pavlov, M.Sc. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Tanja Brkljac, M.Sc. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Gordana Roganović, ethnomusicologist (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Jovan Jovanovic, M.A. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia).

**The Third International interdisciplinary scientific conference is financially supported by the Secretariat for Science and Technological Development of the Autonomous Province of Vojvodina.**



# САДРЖАЈ

## ЕВРОПСКЕ ДИМЕНЗИЈЕ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА И НАСТАВНИКА СВИХ НИВОА ОБРАЗОВАЊА

<i>Др мед. Јевгенија В. Маркова, др Јури Л. Марков</i> ПРОБЛЕМИ БЕЗАНИ ЗА ПОБОЉШАЊЕ КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА У ВИСОКООБРАЗОВНИМ УСТАНОВАМА.....	27
<i>Др Оксана В. Барсукова</i> МЕТОДОЛОГИЈА ПСИХОЛОШКОГ ИСТРАЖИВАЊА АМБИЦИОЗНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА.....	31
<i>Др Наталија Мозговаја</i> ЛИЧНИ ПРОСТОР КАО ДЕО САВРЕМЕНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА .....	34
<i>Др Јулија Мочалова</i> КАРАКТЕРИСТИКЕ СЕМАНТИЧКОГ НИВОА СЛИКЕ СВЕТА ПРЕДСТАВНИКА РАЗЛИЧИТИХ ЕВРОПСКИХ НАРОДА .....	37
<i>Др Отилиа Берсан, др Моника Косте</i> ПРОФИЛ КОМПЕТЕНЦИЈА ЕВРОПСКИХ НАСТАВНИКА С ПОСЕБНИМ ОСВРТОМ НА СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ.....	43
<i>Др Оливер Момчиловић, мр Снежана Милојковић, Јасмина Стојковић, спец., Јасмина Мишић, проф.</i> ЗНАЧАЈ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА СТВАРАЊЕ МОДЕРНЕ ЕВРОПСКЕ СРБИЈЕ .....	50
<i>Др Ана Виневскаја, Љубов Бирјукова, Екатерина Гурина, Екатерина Кононова</i> ПРИМЕНА ТЕХНОЛОШКОГ ДИЗАЈНА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА (НА ПРИМЕРУ РУСКИХ ШКОЛА) .....	56
<i>Др Јелена Кришченко</i> ФОРМИРАЊЕ СУБЈЕКТИВНОСТИ У СИСТЕМУ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА .....	62
<i>Др мед. Ирина Зајдман</i> КОНЦЕПТ ТЕРАПИЈСКИХ ИГАРА У САВРЕМЕНОМ ОБРАЗОВАЊУ .....	66

## МОДЕЛИ УПРАВЉАЊА ПРОМЕНАМА У ОКРУЖЕЊУ СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

<i>Др Људмила Васиљевна Филипова, др Јуриј Владимирович Филипов,</i> <i>др Ирина Владимировна Волкова, др Јелена Александровна Дригалова</i> МОДЕЛ УПРАВЉАЊА ИНОВАТИВНИМ ПСИХОЛОШКО-ПЕДАГОШКИМ АКТИВНОСТИМА У ОБРАЗОВНИМ ИНСТИТУЦИЈАМА КАО НЕОПХОДАН ПРЕДУСЛОВ ЗА ЊИХОВ РАЗВОЈ.....	71
<i>Др Дуња Њаради</i> УЧИТЕЉ НЕЗНАЛИЦА У ДРУШТВУ ЗНАЊА: ПРЕМИШЉАЊЕ ПРЕДАВАЧКИХ ПРАКСИ И СТРАТЕГИЈА ПРЕЖИВЉАВАЊА .....	77
<i>Др Наташа Вујисић Живковић, др Јелена Брањешевевић</i> УЛОГА НАУЧНОГ ИСТРАЖИВАЊА У ОБЛИКОВАЊУ ПОЛИТИКЕ ОБРАЗОВАЊА.....	83
<i>Др Габор Боднар</i> ПРОМЕНЕ У МЕТОДАМА ОБУЧАВАЊА НАСТАВНИКА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У МАЂАРСКОЈ ТОКОМ ПРОТЕКЛИХ ДЕСЕТ ГОДИНА И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА СТУДИЈСКЕ ПРОГРАМЕ УНИВЕРЗИТЕТА „ЕТВОШ ЛОРАНД” У БУДИМПЕШТИ .....	88
<i>Др Мира Видаковић, Далиборка Тришић-Реџић, мр Романа Ровчанин</i> ИКТ-РЕВОЛУЦИЈА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ .....	93
<i>Др мед. Јевгенија В. Маркова</i> НОВЕ ПЕРСПЕКТИВЕ У ЛЕЧЕЊУ ОПИЈАТСКЕ ЗАВИСНОСТИ.....	102
<i>Др Милица Васиљевевић Благојевић, мр Драгана Терзић-Марковић др Ненад Перих</i> УЛОГА И УТИЦАЈ ОБРАЗОВАЊА НА ДРУШТВЕНИ И ЕКОНОМСКИ РАЗВОЈ ЗЕМЉЕ У ТРАНЗИЦИЈИ.....	108

## ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Ала Белусова, Јулија Фастовцева</i> ОСОБИНЕ ПРОФЕСИОНАЛНОГ САМООСТВАРЕЊА НАСТАВНИКА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ .....	117
<i>Др Јасмина Арсенијевић, др Милица Андевски, др Љиљана Крнети</i> СТИЛОВИ РУКОВОЂЕЊА НАСТАВОМ У ВИСОКОЈ ШКОЛИ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У КИКИНДИ .....	122
<i>Др Милорад Степанов</i> СЛИКА И НАСЛЕЂЕ ИЛИ О МЕТОДАМА УМЕТНИЧКОГ ИСТРАЖИВАЊА .....	131
<i>Др Иван Тасић, др Драгана Глушац, Јелена Јанков, мастер, Дајана Тубић, мастер</i> УЛОГА ОДЕЉЕЊСКОГ СТАРЕШИНЕ У ИНТЕРПЕРСОНАЛНОЈ КОМУНИКАЦИЈИ СА УЧЕНИЦИМА .....	142
<i>Др Снежана Стојић, Марина Југовић, проф.</i> ОДНОС ОДАБИРА ИЗБОРНОГ ПРЕДМЕТА И СТЕПЕНА РЕЛИГИОЗНОСТИ КОД УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА .....	154
<i>Др Славица Павловић, мр Николина Беванда</i> О ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ – С АСПЕКТА НАСТАВНИКА И РОДИТЕЉА .....	163
<i>Др Татјана Павлова</i> УЗРОЦИ КОМУНИКАЦИЈСКИХ ПОТЕШКОЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У САРАДНИЧКИМ МИСАОНИМ АКТИВНОСТИМА .....	170
<i>Др Аленка Липовец, Дарја Антолин</i> ПРЕПОЗНАВАЊЕ ПРОСТОРНОГ ПРИКАЗА БРОЈЕВА .....	175
<i>Др Јулија Тушинова</i> РАЗУМЕВАЊЕ ПЕДАГОШКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ СТУДЕНАТА ПЕДАГОШКИХ СПЕЦИЈАЛИСТИЧКИХ СТУДИЈА НА РАЗЛИЧИТИМ НИВОИМА ОБУКЕ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ .....	182
<i>Др Људмила Косикова</i> РАЗВОЈ ПСИХОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ СПЕЦИЈАЛИСТА У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ .....	187
<i>Дарја Антолин, др Аленка Липовец</i> КОМПЕТЕНЦИЈЕ ДИПЛОМИРАНИХ ПРЕДШКОЛСКИХ ВАСПИТАЧА ЗА ИНТЕГРАЦИЈУ МАТЕМАТИКЕ, МУЗИКЕ И ПОКРЕТА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ .....	191
<i>Мр Ангела Месарош-Живков</i> РЕКРЕАТИВНЕ АКТИВНОСТИ СТУДЕНАТА ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА .....	197
<i>Мр Славица Димитријевић, Радоје Стопић</i> УТИЦАЈ РАЗЛИЧИТЕ ВРСТЕ И ДУЖИНЕ БОРАВКА У ВАСПИТНО- ОБРАЗОВНОЈ УСТАНОВИ НА РАЗВОЈ МОТОРИКЕ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ .....	204
<i>Мр Ивана Ђ. Ђорђевић</i> СТАВОВИ ВАСПИТАЧА КАО ПУТОКАЗИ КА УНАПРЕЂИВАЊУ КУЛТУРЕ ГОВОРА ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА .....	211
<i>Радмила Хоманов, мастер, Дијана Брусин, мастер</i> СПЕЦИЈАЛИЗОВАНИ ПРОГРАМИ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА У АП ВОЈВОДИНИ – КОМПЕТЕНЦИЈЕ УСТАНОВА И ВАСПИТАЧА .....	222

## САВРЕМЕНИ ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ РАДА У СИСТЕМУ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

<i>Др Лидија Радуловић</i> ОД ПРЕПОЗНАВАЊА КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА КА РАЗВИЈАЊУ ВРТИЊА/ШКОЛЕ КАО ЗАЈЕДНИЦЕ КОЈА УЧИ .....	231
<i>Др Љиљана Стојић Михајловић</i> АКТИВНО УЧЕЊЕ У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ .....	236
<i>Др Марта Дедај, др Тања Панић</i> КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА РАД У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ .....	248
<i>Др Љиљана Љ. Булатовић, др Горан Булатовић, др Оља Арсенијевић</i> УЧЕНИЧКА МЕДИЈСКА ПРОДУКЦИЈА КАО КОМПОНЕНТА МУЛТИМЕДИЈСКЕ ПИСМЕНОСТИ .....	258

<i>Др Адмира Коничанин, мр Алма Тртовац Дедеић</i> ВЕЖБЕ ОБЛИКОВАЊА УЗ МУЗИКУ ЗА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА .....	268
<i>Др Александра Перић-Николић, др Емилија Ђикић-Јовановић</i> УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПОДСТИЦАЊУ И ПРЕПОЗНАВАЊУ ДАРОВИТОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА .....	276
<i>Мр Соња Величковић</i> УВОЂЕЊЕ ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД ВАСПИТАЧА СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ .....	284
<i>Мр Сања Јовановић</i> МЕДИЈСКА КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА – РАСКОРАК ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ .....	293
<i>Мр Алма Х. Тртовац</i> КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У КУЛТИВИСАЊУ ДЕЧЈИХ МУЗИЧКИХ ИГАРА У САВРЕМЕНОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ .....	299
<i>Мр Марко Мијатовић</i> ОДГОЈ ДЈЕЦЕ У ОБИТЕЉИ .....	304
<i>Марија Цвијетић, мастер</i> РАНА ИНТЕРВЕНЦИЈА КОД ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ .....	314
<i>Драгана Стојадиновић-Рудњанин, мастер, Габријела Чмерић, мастер, Александар Ракић, мастер</i> ЕЛЕКТРОНСКИ ПОРТФОЛИО КАО МОГУЋНОСТ ПРАЋЕЊА И ДОКУМЕНТОВАЊА ДЕЧЈЕГ РАЗВОЈА .....	320
<i>Бојана Марковић, мастер</i> КОНЦЕПЦИЈА ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА НЕКАДА И САД .....	326
<i>Маријана Силашки, мастер, Ана Вукобрат, мастер</i> КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У РАДУ СА ДЕЦОМ СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА .....	332
<i>Јасмина Радић</i> МЕДИЈСКА КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА КАО УСЛОВ МЕДИЈСКЕ КУЛТУРЕ ДЕТЕТА .....	342
<i>Александра Лудајић, спец.</i> УТИЦАЈ ВАСПИТАЧА НА КВАЛИТЕТ ЖИВОТА ПОРОДИЦЕ ДЕТЕТА СА АУТИЗМОМ .....	350
<i>Наташа Здравковић</i> ПОГОДНОСТИ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ ЗА ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА У ЦИЉУ ОСАВРЕМЕЊИВАЊА НАСТАВЕ .....	356
<i>Милица Ђујић</i> КОМПЕТЕНЦИЈА И КВАЛИФИКАЦИЈА – ПОЈАМ И ОДНОС .....	364
<i>Љубица Филодор</i> ЕКОЛОГИЈА И ЖИВОТНЕ ВРЕДНОСТИ/ЕКОЛОГИЈА У ДЕЧЈЕМ ВРТИЉУ – РЕЦИКЛАЖА .....	371

#### КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И РАЗВОЈ ГОВОРА

<i>Др Јованка Денкова, др Махмут Челик</i> АУТОБИОГРАФСКИ ДИСКУРС У САВРЕМЕНОЈ МАКЕДОНСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ .....	383
<i>Др Јован Љуштановић, мр Милена Зорић</i> ДРАМАТИЗАЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У ВРТИЉУ – ДЕЧЈА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА И СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА .....	388
<i>Др Драгана Литричин-Дунић</i> КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ КАО ОГЛЕДАЛА КУЛТУРЕ .....	395
<i>Др Драгана Гавриловић-Обрадовић</i> КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ У ФУНКЦИЈИ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА ДЕЧЈИХ СТРАХОВА .....	401
<i>Др Миомир Миљковић</i> ГОВОР ВАСПИТАЧА У ФУНКЦИЈИ ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА .....	408
<i>Јован Јовановић, мастер, др Тамара Грујић</i> НАЈФРЕКВЕНТНИЈЕ СУПСТАНДАРДНЕ ЈЕЗИЧКЕ ФОРМЕ ЕЛЕКТРОНСКИХ МЕДИЈА И ДРУШТВЕНИХ МРЕЖА .....	414
<i>Др Миланка Маљковић, др Мирјана Марковић</i> ПРИЛОЗИ РАЗВОЈУ ЈЕЗИЧКЕ ПИСМЕНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА .....	422

<i>Др Милутин Ђуричковић</i> КЊИЖЕВНО-КРИТИЧКА ДОСТИГЊУЋА МИОМИРА МИЛИНКОВИЋА	430
<i>Др Мирјана Стакић</i> МОГУЋНОСТИ И ДОМЕТИ ПРИМЕНЕ СОЦИОЛОШКЕ МЕТОДЕ У ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА	435
<i>Др Софија Калезић-Ђуричковић</i> ОДНОС МЕТОДОЛОГИЈЕ И МЕТОДИКЕ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ	443
<i>Др Милош М. Ђорђевић</i> МОДЕРНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ ДЕЧЈЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ВРТИЋУ (ТЕОРИЈА, ПОЕТИКА И ПРАКСА)	450
<i>Мр Ивана Иконић</i> ЈЕДАН ВИД РЕКОНСТРУКЦИЈЕ СРЕМЧЕВЕ БЕЛЕЖНИЦЕ У ФУНКЦИЈИ УСПЕШНЕ РЕЦЕПЦИЈЕ ПОП ЂИРЕ И ПОП СПИРЕ	460
<i>Мр Марина Токин</i> ПРАКТИЧНА ПРИМЕНА ПРИНЦИПА КОМУНИКОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА	468
<i>Јован Јовановић, мастер, Маријана Силашки, мастер, Ана Вукобрат, мастер</i> КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У ЦИЉУ УНАПРЕЂИВАЊА ДЕЧЈЕГ ГОВОРА	474

#### ПРИМЕРИ ДОБРЕ ПРАКСЕ

<i>Др Даниела Андоновска-Трајковска, др Биљана Цветкова Димов, др Деан Илиев, др Тамјана Атанасоска</i> ПРИМЕНА БЛУМОВЕ ТАКСОНОМИЈЕ У РАЗВИЈАЊУ WEBQUEST САДРЖАЈА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ	487
<i>Др Ана Виневскаја</i> ИНСТРУКЦИОНИ ДИЗАЈН У ПРЕДШКОЛСКОЈ ОБРАЗОВНОЈ УСТАНОВИ	494
<i>Др Анђелка Лазић</i> НЕПОСРЕДАН СУСРЕТ УЧЕНИКА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ СА ЛЕКСИКОМ ТРАДИЦИОНАЛНЕ КУЛТУРЕ	498
<i>Др Махмут Челик, др Јованка Денкова</i> ПРОЦЕНА РЕЗУЛТАТА И СИСТЕМ ОЦЕЊИВАЊА У НАСТАВИ ТУРСКОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У РЕПУБЛИЦИ МАКЕДОНИЈИ	510
<i>Др Слађана Миленковић, Дарко Дражић, мастер, Маријана Ристић</i> ВИРТУЕЛНО ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У СРБИЈИ	513
<i>Др Лидија Мишкељин, Александра Петровић, Невенка Вуколић, Јасмина Милићевић</i> МАПИРАЊЕ ЗНАЧЕЊА КАО НАЧИН ГРАЂЕЊА И РАЗВИЈАЊА КУРИКУЛУМА	519
<i>Мр Ивана Бабић, мр Маријана Шкутор</i> ПРОЦЕС САМОВРЕДНОВАЊА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	526
<i>Др Виолета Петковић, Изабела Халас, мастер</i> УТИЦАЈ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА ВАСПИТАЧА НА ПОДИЗАЊЕ КОМУНИКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У РАДУ СА РОДИТЕЉИМА	533
<i>Мр Србислава Павлов, др Снежана Ладичорбић</i> КОМУНИКАТИВНЕ ИГРЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ	540
<i>Мр Марко Станковић, мр Марија Јордановић, мр Сања Јанковић</i> ПРИМЕНА ПРОГРАМСКОГ ПАКЕТА GEOGEBRA У ЦИЉУ ОСАВРЕМЕЊИВАЊА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ	547
<i>Никола Марков</i> ПЕДАГОШКА ДОКУМЕНТАЦИЈА, ПОСМАТРАЊЕ И ПРАЂЕЊЕ РАЗВОЈА ДЕЦЕ У ВРТИЋУ	555
<i>Марија Минић, Тијана Бајкучин, студенти</i> ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ ИЗ УГЛА СТУДЕНАТА	565

# CONTENTS

## EUROPEAN DIMENSIONS OF TEACHERS' COMPETENCES

<i>Evgeniya V. Markova, MD, Ph.D., Yuri L. Markov, Ph.D.</i> PROBLEMS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION .....	27
<i>Oksana V. Barsukova, Ph.D.</i> METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF PRESCHOOL CHILDREN'S AMBITION .....	31
<i>Natalia Mozgovaja, Ph.D.</i> PERSONAL SPACE AS PART OF THE MODERN TEACHERS' COMPETENCES .....	34
<i>Yulia Mochalova, Ph.D.</i> FEATURES OF THE SEMANTIC LAYER OF AN IMAGE OF THE WORLD BY REPRESENTATIVES OF PEOPLES OF EUROPE .....	37
<i>Otilia Bersan, Ph.D., Monica Coste, Ph.D.</i> EUROPEAN TEACHER'S PROFILE OF COMPETENCES FOCUSING ON SOCIAL COMPETENCE .....	43
<i>Oliver Momčilovic, Ph.D., Snezana Milojkovic, M.Sc., Jasmina Stojkovic, Specialist</i> THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL EDUCATION FOR THE CREATING OF A MODERN, EUROPEAN SERBIA .....	50
<i>Anna Vinevskaya, Ph.D., Lyubov Biryukova, Ekaterina Gurina, Ekaterina Kononova</i> APPLICATION OF DESIGN TECHNOLOGY IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN SCHOOLS) .....	56
<i>Elena Krishchenko, Ph.D.</i> THE FORMATION OF SUBJECTIVITY IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION .....	62
<i>Irina Zaydman, Ph.D.</i> THE CONCEPT OF THERAPEUTIC DIDACTICS IN MODERN EDUCATION .....	65

## MODELS OF MANAGING CHANGES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM'S ENVIRONMENT

<i>Lyudmila Vasilyevna Philippova, Ph.D., Yuriy Vladimirovich Filippov, Ph.D., Irina Vladimirovna Volkova, Ph.D., Elena Aleksandrovna Dragalova, Ph.D.</i> MODEL OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE PSYCHO-PEDAGOGICAL ACTIVITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A NECESSARY CONDITION FOR ITS DEVELOPMENT .....	71
<i>Dunja Njaradi, Ph.D.</i> IGNORANT SCHOOLMASTER IN KNOWLEDGE SOCIETY: RETHINKING TEACHING PRACTICES AND SURVIVAL STRATEGIES .....	77
<i>Natasa Vujisic Zivkovic, Ph.D., Jelena Vranjasevic, Ph.D.</i> THE ROLE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE SHAPING OF EDUCATION POLICY .....	83
<i>Gábor Bodnár, Ph.D.</i> CHANGES IN THE TRAINING METHODS OF CLASSROOM MUSIC TEACHERS IN HUNGARY DURING THE PAST DECADE – AND THEIR EFFECT ON THE EDUCATIONAL PROGRAMS OF EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY, BUDAPEST .....	88
<i>Mira Vidakovic, Ph.D., Daliborka Trisic Redzic, Romana Rovcanin, M.Sc.</i> ICT REVOLUTION IN HIGHER EDUCATION .....	93
<i>Evgeniya V. Markova, MD, Ph.D.</i> NEW PERSPECTIVES IN THE TREATMENT OF OPIATE DEPENDENCE .....	102
<i>Milica Vasiljevic Blagojevic, Ph.D., Dragana Terzic-Markovic, M.Sc., Nenad Peric, Ph.D.</i> THE ROLE AND IMPACT OF EDUCATION ON THE SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF A COUNTRY IN TRANSITION .....	108

## RESEARCH

<i>Alla Belousova, Ph.D., Yulia Fastovtseva</i> FEATURES OF TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-REALIZATION AT HIGH SCHOOL . . . . .	117
<i>Jasmina Arsenijevic, Ph.D., Milica Andevski, Ph.D., Ljiljana Krneta, Ph.D.</i> DIFFERENT STYLES OF MANAGING THE TEACHING PROCESS AT PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING COLLEGE IN KIKINDA . . . . .	122
<i>Milorad Stepanov, Ph.D.</i> THE PAINTING AND HERITAGE OR ON METHODS OF ARTISTIC RESEARCH. . . . .	131
<i>Ivan Tasic, Ph.D., Dragana Glusac, Ph.D., Jelena Jankov, M.A., Dajana Tubic, M.A.</i> THE ROLE OF CLASS TEACHER IN INTERPERSONAL COMMUNICATION WITH PUPILS . . . . .	142
<i>Snezana Stojšin, Ph.D., Marina Jugovic, prof.</i> RELATION BETWEEN THE CHOSEN ELECTIVE SUBJECT AND THE DEGREE OF RELIGIOSITY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS . . . . .	154
<i>Slavica Pavlovic, Ph.D., Nikolina Bevanda, M.Sc.</i> ON INCLUSIVE EDUCATION – FROM TEACHERS AND PARENTS' POINT OF VIEW. . . . .	163
<i>Др Тамјана Павлова</i> УЗРОЦИ КОМУНИКАЦИЈСКИХ ПОТЕШКОЋА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У САРАДНИЧКИМ МИСАОНИМ АКТИВНОСТИМА. . . . .	170
<i>Alenka Lipovec, Ph.D., Darja Antolin</i> RECOGNIZING SPATIAL REPRESENTATIONS OF NUMBERS . . . . .	175
<i>Julia Tushnova, Ph.D.</i> UNDERSTANDING OF THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES AT VARIOUS STAGES OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION. . . . .	182
<i>Lyudmila Kosikova, Ph.D.</i> DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE EDUCATION SYSTEM. . . . .	187
<i>Darja Antolin, Alenka Lipovec, Ph.D.</i> PRE-SERVICE PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCES OF INTEGRATING MATHEMATICS, MUSIC AND MOVEMENT IN PRESCHOOL EDUCATION . . . . .	191
<i>Angela Mesaros-Zivkov, M.Sc.</i> RECREATIONAL ACTIVITIES OF PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING COLLEGE STUDENTS . . . . .	197
<i>Slavica Dimitrijevic, M.Sc., Radoje Stopic</i> DIFFERENT TYPES AND LENGTHS OF STAY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THEIR INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN. . . . .	204
<i>Ivana Dj. Djordjevic, M.Sc.</i> TEACHERS' ATTITUDES AS A GUIDE TOWARDS IMPROVING THE GIFTED CHILDREN'S CULTURE OF SPEECH IN PRESCHOOL INSTITUTIONS . . . . .	211
<i>Радмила Хоманов, мастер, Дијана Брусин, мастер</i> СПЕЦИЈАЛИЗОВАНИ ПРОГРАМИ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА У АП ВОЈВОДИНИ – КОМПЕТЕНЦИЈЕ УСТАНОВА И ВАСПИТАЧА. . . . .	222

## CONTEMPORARY PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE SYSTEM OF EDUCATION

<i>Lidija Radulovic, Ph.D.</i> FROM RECOGNIZING TEACHERS' COMPETENCES TOWARD DEVELOPING (PRE) SCHOOL AS LEARNING COMMUNITY. . . . .	231
<i>Ljiljana Stosic Mihajlovic, Ph.D.</i> ACTIVE LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS . . . . .	236
<i>Marta Dedaj, Ph.D., Tanja Panic, Ph.D.</i> COMPETENCES OF TEACHERS FOR WORK IN PRESCHOOL INSTITUTIONS . . . . .	248
<i>Ljiljana Lj. Bulatovic, Ph.D., Goran Bulatovic, Ph.D., Olja Arsenijevic, Ph.D.</i> THE STUDENTS' MEDIA PRODUCTION AS A COMPONENT OF MULTIMEDIA LITERACY . . . . .	258



<i>Admira Konicanin, Ph.D.</i>	BODY SHAPING EXERCISES ACCOMPANIED WITH MUSIC IN KINDERGARTEN . . . . .	268
<i>Aleksandra Peric-Nikolic, Ph.D., Emilija Djikic-Jovanovic, Ph.D.</i>	THE ROLE OF A TEACHER IN RECOGNIZING AND ENCOURAGING GIFTEDNESS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE . . . . .	276
<i>Sonja Velickovic, M.Sc.</i>	INTRODUCING INFORMATION TECHNOLOGY IN PRESCHOOL EDUCATION . . . . .	284
<i>Sanja Jovanovic, M.Sc.</i>	MEDIA COMPETENCE OF TEACHERS – THE GAP BETWEEN THEORY AND PRACTICE . . . . .	293
<i>Alma Trtovac Dedeic, M.Sc.</i>	COMPETENCES OF TEACHERS FOR CULTIVATING CHILDREN’S MUSIC GAMES IN MODERN-DAY EDUCATION . . . . .	299
<i>Marko Mijatovic, M.Sc.</i>	FAMILY UPBRINGING . . . . .	304
<i>Marija Cvijetic, M.A.</i>	EARLY INTERVENTION FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES . . . . .	314
<i>Dragana Stojadinovic Rudnjanin, M.A., Gabrijela Cmeric, M.A., Aleksandar Rakic, M.A.</i>	ELECTRONIC PORTFOLIO AS A POSSIBLE TOOL FOR MONITORING AND DOCUMENTING CHILDREN’S DEVELOPMENT . . . . .	320
<i>Bojana Markovic, M.A.</i>	THE CONCEPT OF GENERAL EDUCATION THEN AND NOW . . . . .	326
<i>Marijana Silaski, M.A., Ana Mitrovic, M.A.</i>	COMPETENCES OF AN EARLY CHILDHOOD EDUCATOR FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS . . . . .	332
<i>Jasmina Radic</i>	MEDIA COMPETENCE OF A NURSERY SCHOOL TEACHER AS THE PRECONDITION FOR A CHILD’S MEDIA CULTURE . . . . .	342
<i>Aleksandra Ludajic, Specialist</i>	THE INFLUENCE OF PRESCHOOL TEACHER ON LIFE QUALITY OF FAMILIES OF AUTISTIC CHILDREN . . . . .	350
<i>Natasa Zdravkovic</i>	FINE ARTS TEACHING CONTENTS AND THEIR SUITABILITY FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PUPILS AND MODERNIZATION OF THE TEACHING PROCESS . . . . .	356
<i>Milica Cujic</i>	COMPETENCE AND QUALIFICATION – CONCEPT AND RELATIONSHIP . . . . .	364
<i>Ljubica Filodor</i>	ECOLOGY AND LIFE VALUES / ECOLOGY IN NURSERY SCHOOLS – RECYCLING . . . . .	371

#### CHILDREN’S LITERATURE AND SPEECH DEVELOPMENT

<i>Jovanka Denkova, Ph.D., Mahmut Celik, Ph.D.</i>	AUTOBIOGRAPHICAL DISCOURSE IN MODERN MACEDONIAN LITERATURE FOR CHILDREN AND THE YOUTH . . . . .	383
<i>Jovan Ljustanovic, Ph.D., Milena Zoric, M.Sc.</i>	DRAMATIZATION OF A LITERARY TEXT IN THE KINDERGARTEN – CHILDREN’S INDIVIDUALIZATION AND SOCIALIZATION . . . . .	388
<i>Dragana Litricin-Dunic, Ph.D.</i>	LITERARY TEXTS AS CULTURAL MIRRORS . . . . .	395
<i>Dragana Gavrilovic-Obradovic, Ph.D.</i>	LITERARY TEXT AS A TOOL FOR HELPING CHILDREN OVERCOME THEIR FEARS . . . . .	401
<i>Miomir Milinkovic, Ph.D.</i>	EDUCATOR’S SPEECH IN THE FUNCTION OF THE EDUCATION PROCESS . . . . .	408
<i>Jovan Jovanovic, M.A., Tamara Grujic, Ph.D.</i>	THE MOST FREQUENT SUBSTANDARD LINGUISTIC FORMS FOUND IN ELECTRONIC MEDIA AND SOCIAL NETWORKS . . . . .	414

<b>Milanka Maljkovic, Ph.D., Mirjana Markovic, Ph.D.</b> CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC LITERACY OF PRESCHOOL CHILDREN . . . . .	422
<b>Milutin Djurickovic, Ph.D.</b> MIOMIR MILINKOVIC AS A WRITER AND LITERARY CRITIC . . . . .	430
<b>Mirjana Stakic, Ph.D.</b> POSSIBILITIES AND LIMITS OF THE APPLICATION OF SOCIOLOGICAL METHODS IN THE INTERPRETATION OF LITERARY TEXTS . . . . .	435
<b>Sofija Kalezic-Djurickovic, Ph.D.</b> THE RELATIONSHIP OF METHODOLOGY AND METHODS IN THE TEACHING OF LITERATURE . . . . .	443
<b>Milos M. Djordjevic, Ph.D.</b> MODERNIZATION OF TEACHING CHILDREN'S LITERATURE IN THE KINDERGARTEN (THEORY, POETICS AND PRACTICE). . . . .	450
<b>Ivana Ikonc, M.Sc.</b> ONE WAY OF RECONSTRUCTING SREMAC'S NOTEBOOKS WHICH RESULTS IN AN ENHANCED RECEPTION OF PRIEST ĆIRA AND PRIEST SPIRA . . . . .	460
<b>Marina Tokin, M.Sc.</b> THE PRACTICAL APPLICATION OF THE MAIN PRINCIPLES OF COMMUNICOLOGY IN SERBIAN LANGUAGE CLASSES . . . . .	468
<b>Jovan Jovanovic, M.A., Marijana Silaski, M.A., Ana Mitrovic, M.A.</b> PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCES FOR IMPROVING CHILDREN'S SPEECH . . . . .	474

#### BEST PRACTICE EXAMPLES

<b>Daniela Andonovska-Trajkovska, Ph.D., Biljana Cvetkova Dimov, Ph.D., Dean Iliev, Ph.D., Tatjana Atanasoska, Ph.D.</b> THE APPLICATION OF BLOOM'S TAXONOMY IN DEVELOPING WEBQUESTS FOR LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING AND LEARNING . . . . .	487
<b>Ph.D Vinevska Anna Vyacheslavovna</b> PEDAGOGICAL ENVIRONMENT PROJECTING IN PRESCHOOL EDUCATION . . . . .	494
<b>Andjelka Lazic, Ph.D.</b> SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ENCOUNTER WITH THE LEXIS OF TRADITIONAL CULTURE . . . . .	498
<b>Mahmut Celik, Ph.D., Jovanka Denkova, Ph.D.</b> ASSESSMENT AND GRADING SYSTEM OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHING OF THE TURKISH LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA . . . . .	510
<b>Stadjana Milenkovic, Ph.D., Darko Drazic, M.A., Marijana Ristic</b> VIRTUAL EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHERS IN SERBIA . . . . .	513
<b>Lidija Miskeljcin, Ph.D., Aleksandra Petrovic, Nevenka Vukolic, Jasmina Milicevic</b> MEANING MAPPING AS A WAY OF CONSTRUCTING AND DESIGNING CURRICULA . . . . .	519
<b>Ivana Babic, M.Sc., Marijana Skutor, M.Sc.</b> THE PROCESS OF SELF-EVALUATION IN ELEMENTARY SCHOOL . . . . .	526
<b>Violeta Petkovic, M.Sc., Izabela Halas, M.A.</b> THE IMPACT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS ON RAISING COMMUNICATIVE COMPETENCES IN WORKING WITH PARENTS . . . . .	533
<b>Mr Сръбслава Павлов, др Snežana Ladičorbić</b> КОМУНИКАТИВНЕ ИГРЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ . . . . .	540
<b>Marko Stankovic M.Sc., Marija Jordanovic, M.Sc., Sanja Jankovic, M.Sc.</b> USING GEOGEBRA SOFTWARE PACKAGE TO MODERNIZE THE TEACHING OF MATHEMATICS . . . . .	547
<b>Nikola Markov</b> PEDAGOGICAL DOCUMENTATION, OBSERVING AND MONITORING THE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN KINDERGARTEN . . . . .	555
<b>Marija Minic, Tijana Bajkucin, students</b> INCLUSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS . . . . .	565

**ЕВРОПСКЕ ДИМЕНЗИЈЕ  
КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА  
И НАСТАВНИКА СВИХ НИВОА  
ОБРАЗОВАЊА**

**EUROPEAN DIMENSIONS OF  
TEACHERS' COMPETENCES**



**Evgeniya V. Markova, MD, Ph.D.\***  
Federal State Budgetary Educational  
Institution of Higher Education,  
Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, Russia

**Yuri L. Markov, Ph.D.**  
Federal State Budgetary  
Educational Institution of Higher Education,  
Novosibirsk State Technical University,  
Novosibirsk, Russia

UDC 378.126

Review article

Article received on: December 1<sup>st</sup>, 2014

Article accepted on: March 1<sup>st</sup>, 2015

## **PROBLEMS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION**

*Summary:* In the modern world, education is becoming one of the most important factors in ensuring economic growth, social stability and the development of civil society institutions. In the modern Russian Federation, modernization and reform of the educational system are being actively carried out. One of the main problems with this is how to improve the quality of education while conserving its fundamental nature and complying with relevant future needs of the individual, the society and the state. Quality education in modern conditions is one of the most important characteristics that define competitiveness of individual institutions and the national educational system as a whole. The concept of quality is a fundamental one and identifies policies to guide higher education. Only a systematic approach to ensuring the quality of training will allow reaching the level of educational services required by an international community. In the analysis of the factors affecting the quality of education, research activity is seen as an important strategic direction of improving the quality of training. Implementation of the quality of education is carried out in stages. The first stage involves creation of a quality assurance mechanism within a university based on criteria defined by evaluation of the university. The second stage involves the execution of works to improve the quality of education and the implementation of measures for its certification. The most important element of the quality of education is quality management. One of the non-profit foundations for certification of quality management systems of higher education standards is EFQM. This foundation is built as a multilevel system, based on the principle of continuous quality improvement by conducting systemic change. Thus, the introduction of the European standards of quality management into practice of a higher educational institution will enable this institution, with a certain periodicity, to examine the views of its customers, partners, and staff and to identify the strengths and weaknesses of its activities, to develop zone backup, perform a comparative analysis of the results of the evaluation criteria quality that will contribute to a sustainable mechanism for ongoing commitment of institutions of higher education to improving their operations.

*Key words:* university, quality education.

---

\* evgeniya\_markova@mail.ru

## **1. Introduction**

It is known that the economy and the level of education of the society are interdependent. In accordance with the concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020, a strategic goal to achieve the level of economic and social development that is consistent with Russia's status as a leading world power of the XXI century, is at the forefront of global economic competition and reliably ensuring national security and implementation constitutional rights of citizens. In today's world, education is becoming one of the most important factors in ensuring economic growth, social stability and the development of civil society institutions. Modernization and reform of the education system have been actively carried out in the contemporary Russian Federation. In accordance with the federal target program for the development of education for 2011–2015 strategic goal of the state policy in the field of education is to increase access to quality education that meets the requirements of innovative economic development needs of modern society and each citizen. One of the main objectives is to improve the quality of education on the basis of its fundamental nature conservation and compliance relevant future needs of the individual, society and state properties [4].

## **2. Content of the study**

Quality education in modern conditions is one of the most important characteristics that define competitiveness as individual institutions and national education systems as a whole. The main purposes of constructing a system of quality education in the university are – ensuring its high competitiveness in the domestic and foreign markets educational services due to the high quality of the educational process in the training, a high level of professional knowledge and skills, the concept of citizenship and high moral qualities. Quality system standard is an organizational guidance document that establishes uniform rules of documented procedures for all activities of the university and the monitoring of their implementation, in order to ensure the functioning of the quality system and to verify compliance with international quality management system ISO 9000: 2000 (the Russian equivalent – Standard Series GOST R ISO 9000:2000).

The concept of quality is one of the most fundamental and determines the policy of the university management. Only a systematic approach to ensuring the quality of training will allow reaching the level of educational services, which is required by the international community.

The following factors affect the quality of education:

- the quality of the content of education, i.e. quality of the state educational standards of higher education and the quality of specific educational programs, based on these data;
- the quality of the applicants and students;
- a positive motivation of trainees;
- the quality of methodological and logistic support of the educational process;
- a professional level of the faculty and support staff;
- a positive staff motivation;
- the quality of technology training, testing and validity of the knowledge and skills of the students;
- the quality of general university management.

A clear understanding of the internal and external environment is required to implement a quality system of education. Allocation of internal and external environment of edu-

educational institutions and their ongoing analysis – is the cornerstone of strategic management in education. The internal environment includes: the quantity and composition of specialties; forms of training; traditions and values; strengths and weaknesses (both academic, and logistic, and financial); competence, personality traits and management priorities; quality of the faculty; availability and completeness of information resources, etc.

Research activity is seen as an important strategic direction of improving the quality of training. In the external environment the key factors include: socio-demographic characteristics of the region; trends in its economic, scientific and technological development (including related threats and opportunities); understanding of the market and its trends; competitive situation; political and legal factors, etc.

The realization of the quality system is carried out in stages.

The first stage involves the creation within the university education quality assurance mechanism based on complex criteria evaluation of the university. The qualitative characteristics of the university are fixed in ratings, which are compiled by the state and non-governmental organizations. Ratings are taken hold as certain professions, occupations, and directions. While studying at the university the quality control of the educational process is carried out at the level of administration, deans, chairmen, student groups and at the level of college graduates. Quality training is assessed by final state certification; analysis reports a final state attestation of a commission chairman, which allows to conclude that the level of training is required by the state educational standards of higher education. Postgraduate and further education are an important form of quality control in a periodic certification of specialists.

The second stage involves the execution of works to improve the quality of education and the implementation of measures for its certification. Schematically this may be represented as follows:

analysis of the external environment of high school → fulfillment of the requirements of the external environment to the results of the training of professionals in different fields → analysis of the accreditation and certification of high school and certification of individual specialties → forecast changes in the social order at the university to reflect the changes of the external environment → problem-oriented analysis of the effectiveness of the current management system → high school design concept development of the university → determination of the mechanisms of transition to a new state institutions → expert evaluation and approval of plans and programs based on the strategy adopted.

The most important element of the quality of education is the quality management of education [1]. Currently, the issue of development and implementation in higher education quality management system (QMS) is relevant. The right choice of model QMS provides the university itself due to the fact that the certification for compliance with any requirements is voluntary. Developing the idea of the development and implementation of the QMS of the university, you need to skillfully combine the standards and principles of quality management, implemented in the world, including Russia and Europe. The European approach is entirely built on the principles associated with the satisfaction with the quality of services provided. In increased competition, the development of market principles in education, Russia's entry into the European educational space further exacerbates the relevance of learning and customer satisfaction. Orientation to consumers when forming quality of educational services not only allows a diagnosis of the educational process, but also develops step by step effective mecha-

nism management. One system of voluntary certification of quality management system standards of the university are EFQM (European Foundation of Quality Management). They are built as a multi-tiered system, which is based on the principle of continuous improvement of quality through a program of systematic transformations [2, 3].

### 3. Conclusion

Thus, the introduction to the practice of European university standards of quality management education will enable the university to study at regular intervals regarding consumers, partners and staff to identify strengths and weaknesses of its activities, the development zone backup, to perform a comparative analysis of the results of quality evaluation criteria that will contribute to a sustainable mechanism for the university's ongoing commitment to improve its performance.

#### REFERENCES

- Gavrilov A.L., Isaev V.A., Kaplunovich T.A. (2004). "Strategic management and other university". M., *A new textbook*, 400 p.
- Maslov D., Mazaletskaya A. K. (2005). "Steed Model improving EFQM". *Higher Education in Russia*, № 9: 48–55.
- Naumova O. N. (2009). "The EFQM Excellence Model in the quality management system of the university". *Economics*. № 9: 389–392.
- The Federal target program of education for 2011–2015*. Russian Federation Government Resolution of 7 February 2011 number 61.



## **METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF PRESCHOOL CHILDREN'S AMBITION**

*Summary:* Children's ambition can be defined as a desire to be recognized as a personality for real achievements by parents, brothers and sisters, as well as other significant adults (preschool teachers, teachers, relatives, etc.) and peers (friends, etc.). Obviously, ambition, like any other quality, is formed in the preschool years. Methodology of psychological research of ambition suggests the following directions, taking into account the psychological features of preschool children: 1. Develop a theoretical model of children's ambitions as a basis for further research, 2. Define criteria and psychological markers of ambition, accessible to observation and experimental research, 3. Develop a program of observation to identify manifestations of children's ambition in collaboration with parents, preschool teachers and children. 4. Develop criteria of expert evaluation of children's ambition. Experts may be parents, preschool teachers and other adults who know the child. 5. Design the experiment to diagnose children's ambition. The experiment should be conducted in the form of a game of competitive nature.

*Key words:* ambition, children's ambition, methodology, psychological research.

Child ambition – a desire of the child to become a recognized personality for one's real achievements by his parents, brothers and sisters, as well as by other significant adults (preschool teachers, teachers, relatives, etc.) and peers (friends, etc.). For example, manifestations of the child ambition can be seen in the child's desire to get the "leading" role in the children's game, in the competitive instincts. [3] It should be remembered that the child's desire to attract attention as a generalized manifestation of his ambition can be both positive and negative.

Obviously, ambition, like any other quality, is formed in the preschool years. The formation of the child's ambition is influenced by, primarily, parenting style and attitude of parents who can purposefully form ambition in the child or promote the development of ambition by their personal example without even realizing it. The analysis of the psychological and educational literature showed that opposite parenting strategies lead to the development of the child's ambition – from neglecting, to the education in a "family idol" type [1; 2].

The methodology of the psychological research of ambition suggests the following directions, taking into account the psychological characteristics of the preschool children:

1. Development of theoretical model of child ambition as a basis for further empirical, experimental study.

---

\* knesinka@mail.ru

2. Defining the psychological criteria and ambition markers, accessible to observation and experimental study.
3. Development of monitoring program on identification of child's ambition manifestations during the interaction with the preschool teachers and children.
4. Development of expert analysis criteria of child's ambition. Experts may be parents, psychologists, preschool teachers.
5. Development of a questionnaire that identifies the representation of parents and preschool teachers about the child ambition.
6. Development of an experiment that diagnoses the ambition, documenting the emotional and behavioral reactions of the child in the situation of achieving or not achieving the ambitious goal. The experiment should be conducted in the form of the game of competitive nature.

In the composition (or model) of ambition one can identify three components – motivational (I want), reflexive (self-attitude) and moral (attitude to other people). [4] One can complement this composition by identifying the conditions of development of ambition and external manifestations of child ambition in daily interaction with children and adults.

The psychological markers of ambition manifestations in the child's behavior, at least, can be:

- the roles in the games, which a child chooses or would like to perform ("leading part" in the game);
  - the style of communication with other children (desire for leadership, domination);
  - the ways to attract attention of both other children and adults
  - The monitoring program of child's ambition includes the following components (child's communication spheres)
    1. Family
      - Child interaction with the older and younger brothers and sisters in the family
      - child interaction with parents
    2. Kindergarten
      - Child interaction with peers in a kindergarten group or at the playground
      - Child interaction with preschool teachers
- In general, while observing the manifestation of the child's ambition one should answer the questions:
1. How does the child's ambition manifest (this can be words, gestures, manners, etc.)?
  2. With whom (children or adults) the child behaves as ambitious?
  3. In which situations the child fulfills his ambition?
  4. How often does the ambition manifest?

Indicated above the psychological markers and correlates of ambition, their qualitative content and quantitative expression of the child's daily behavior, the situations in which the child manifests his ambition, frequency of these situations should be subjected to the expert analysis. Experts may be the people who know the child – parents and preschool teachers, as well as independent experts – visiting practicing psychologist specializing in child psychology, psychologist – professor of psychology at the university, etc.

The questionnaire aimed at identifying the representations of parents and preschool teachers about the child ambition, includes the following sets of open and closed questions:

1. Defining the child ambition – how parents and preschool teachers understand the ambition of the child, as well as how it is manifested, how to understand that the child is ambitious.
2. Evaluation of the child ambition – how adults evaluate the ambition of their child (parents) or modern children as the whole, the majority of children in the kindergarten group (preschool teachers).
3. Sex and age characteristics of child ambition. Who, according to adults, are more ambitious, girls or boys, at what age one can speak of a child as ambitious one.
4. Moral evaluation of ambition – evaluation of ambition by adults as positive or negative personality trait, should or should not one purposefully form the child ambition.
5. Methods of ambition development. What strategies and methods of education lead to the development of ambition in the child.

Experimental study of the child ambition should be in the form of the game of competitive nature, the game, typical for the children. This can be a role-playing game, sporting event, etc., where in the rules, the achievement of superiority is determined.

Thus, it appears that the proposed course of child ambition study will allow to have an initial empirical and experimental research suggesting the receiving of information from both children and adults. In the future, the results will expand the psychological and educational representations about the child ambition and develop a diagnostic method of ambition of children.

#### REFERENCES

- Барсукова О.В. (2007). “Стратегии семейного воспитания, способствующие развитию честолюбия ребенка” // *Современные проблемы психологии семьи. Сб. статей.* – СПб.: Изд-во АНО “ИПП”, 144 с.
- Барсукова О.В. (2008). “Представления родителей о честолюбии ребенка (детском честолюбии)” // *Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 2.* – СПб.: Изд-во АНО “ИПП”, 122 с. С.16–20.
- Барсукова О.В. (2009). “Детское честолюбие: научные и бытовые представления” // *Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 3.* – СПб.: Изд-во АНО “ИПП”, 101 с. С.16–20.
- Barsukova O.V. (2011). “Psychological structure of ambition” // The 12<sup>th</sup> European Congress of Psychology Istanbul July 04-08, Poster Abstracts. Page 664.

## **PERSONAL SPACE AS PART OF THE MODERN TEACHERS' COMPETENCES**

*Summary:* Having explored the personal space of a person, we believe that in the present system of education there is space for both social subjects. If the teacher expands his personal space, he/she fills the required competences for a successful teacher's work with a new content. Teacher and student, each representing a social subject, are combined with the subject of the educational process. Cumulative subject representing of certain values can be seen in each educational system. We believe that the success of cooperation in the educational system largely depends on the teacher, on his ability to obtain and use information about the features of his own mental activity and the mental activity of his/her students. That is possible only if the teacher penetrates deeply into the psychology of the students' behavior and motives. Preservation of the personal spaces of the teacher and students is facilitated by certain conditions, which we identified on both sides. From the perspective of the teacher, we highlight the following conditions for preserving the personal space of students: pedagogical reflection; the ability to exercise empathy and such; communicative culture; pedagogical focus; pedagogical etiquette and tact; psycho-pedagogical training of the teacher; student-centered approach; the teacher's trust in himself and in others; self-realization and self-actualization.

*Key words:* educational space, personal space, person, teachers' competences.

We believe that the success of the cooperation in the educational system largely depends on the teacher, on his ability to obtain and use information about the features of his own mental activity and the students', too. That is possible only if the teacher penetrates deeply into the psychology of the students' behavior and motives.

The phenomenon of psychological space of the personality is in recent years in a zone of close attention of psychological, biological, social sciences. In this phenomenon the sources of such ways and forms of the relationship, as hierarchy and domination, cooperation, aggression, protection, identification, fight and other types of behavioural activity of a person, and also development of the personality are found. Such space gives the person a chance to realize oneself more on a substantial scale, not only on micro and meso level, but also at macro level.

The psychological space of the personality can be correlated to the main manifestations of the mental: it is endured by the subject as safe or broken that is expressed in feelings of rest or concern; it is realized near the borders and it isn't realized in those areas that weren't recently exposed to changes; it is expressed in the behavior focused on objects, significant for the inner world [4].

---

\* mozg291973@mail.ru

Exploring personal space of the person we believe that in the present system of education there are spaces of both subjects. If the teacher expands his personal space, it fills the required competences for a successful teacher's work with a new content. The teacher and student, each representing a social subject, are combined with the subject of educational process. Cumulative subject representing certain values can be seen in each educational system.

The emergence of the term "psychological space" is connected with the research of V. Vundt, who defined it as an internal field of contemplation (introspection) [4].

K. Levin was one of the first foreign researchers in psychology who started studying the space concept. In 1912 he championed the thesis that "dealing with a set of coexisting facts, psychology will be compelled to use not only a time concept, but also a space concept" [3].

An essential fact is that K. Levin's research (1933) had an impact on the achievements of physics at the beginning of the twentieth century, namely, the description of the phenomena in field terms.

In "psychological space, life space or a psychological field there are psychological locomotions or structural changes" [3]. "Literally the field is a person in its vital space" [3]. he contents of "psychological vital space" are: objective physical and quasiphysical facts; objective social and quasisocial facts. Such space is characterized by K. Levin as a set of possible events. Both from the theoretical, and practical points of view the most important characteristic of a situation, according to the author, is what is important and unimportant for the person in a given situation [3].

From the very beginning of the researches K. Levin proceeds from the unique character of the human nature. Therefore among the terms necessary for the analysis of vital space at a given time, the scientist suggests to use: temporary prospect, psychological valency, vector, psychological locomotion, region and borders.

Also K. Levin developed the main concepts of the vital space or field theory: vector, time perspective, barriers, force, life space, psychological space and others [3].

According to the field theory, behaviour doesn't depend either on the future, or the past, but on a field existing in the given time moment. It includes psychological past, future and present, being a measurement of vital space at the present moment. The life history of a person can be considered as a sequence of fields, each characterizing a certain stage of his life. At the same time with growing up there is an increase in temporary perspective.

K. Levin considers the degree of a personality's structuring and integratedness, the width of time perspective, and also the degree of permeability of its borders as the main characteristics of life space of a person [3]. Developing the idea of life space, K. Levin refers to its social contents. "Since the very childhood a person is formed by his social situation, all his behavior, acts, purposes, level of claims, emotional reactions, etc. are defined by social influences" [3]. And according to post-modernist sociologists (Z. Bauman, etc.) a person is formed by social spaces of the place, school, streets, architecture, fashion, religion, etc., so these K. Levin's ideas also mingle with the ideas of modern sociological science, philosophy, culturology.

In the research of other foreign (I. Altman, S. Hall, etc.) psychologists, the concept of ontological space of the personality is presented. For instance, Altman writes about a specific need of a personality for privacy, anonymity, intimacy, confidentiality. These concepts of foreign psychology of the environment are associated with the concept of privacy and confidentiality. I. Altman, in his theory of "privacy" gives a detailed look at the coexistence and polarization of lines of "openness-closedness" peculiar for the personality [2]. The private life filled

with subjective meanings is protected by a subject from invasions by means of the regulation of openness/closeness of its borders. I. Altman allocates the main characteristics of privacy:

- it is the central regulatory process that helps the personality make itself in a certain degree available or open to others;
- it is directed to the achievement in the necessary extent of social stimulation at which people will be able to interact in the best way;
- wished and reached (actual) levels of privacy, i.e. the forces moving a person to a certain balance of openness – closeness.

Respectively, privacy is a process of regulation of ontological space borders of the personality, providing the level of openness/closeness necessary for it where the life of the personality is endured as authentic [2].

By definition of R. Sommer, “personal space is the spatial sphere around a person, outlined by mental line, which others shouldn’t cross“ [1, page 21]. The author emphasizes that a “measure“ of personal space is the distance at which other person can come nearer. Personal space isn’t circular, its remoteness in different directions isn’t equal, “the person rather stands proximity with the constant person when he approaches from aside, then from the front“ [5, page 137]. R. Sommer marks out the features distinguishing personal space from personal territory: its size is various for each individual; the space of the individual always moves with it; the territory takes rather constant place: the borders of the space remain invisible; the individual marks his territory borders; the personal space has the body of the individual as the centre, and the territory hasn’t.

The analysis of the works devoted to the content of the “psychological space“ concept, testifies ambiguity of the use of this term in psychology that considerably complicates allocation of the essential characteristic of this concept. The psychological space of the personality can be correlated to the main manifestations of the mental: it is endured by the subject as safe or broken, which is expressed in feelings of rest or concern; it is realized near its borders and it isn’t realized in those areas which haven’t been recently exposed to changes; it is expressed in the behavior directed to the objects, significant for the inner world.

Certain conditions contribute to the conservation of personal spaces of the teacher and students, which we discover from the both positions. From the perspective of the teacher we highlight the following conditions for preserving personal space of students: pedagogical reflection; the ability to exercise empathy, etc.; communicative culture; pedagogical centration; pedagogical etiquette and tact; psycho-pedagogical training of the teacher; student-centered approach; the teacher’s trust to himself and to another person; self-realization and self-actualization.

#### REFERENCES

- Labunskaya V.A. (1979). *Non-verbal behavior (social and perceptual approach)*. Rostov-on-Don: RSU publishing house, 136p.
- Burmistrova A.V. (2004). *Personal features of environmental behavior directed at regulation of borders of ontological space*. Krasnodar.
- Levin K. (2000). *The field theory in social sciences* /Translated by E. Surpin – SPb.: Rech,
- Mozgovaya N.N. (2010). “Personal space, as object of research”// *News of the Southern federal university. Pedagogical sciences, No. 12*.
- Heidmets M. (1979). *Person . Environment. Space. Collection of articles*. Tartu: TSU publishing house, 162p.

## **FEATURES OF THE SEMANTIC LAYER OF AN IMAGE OF THE WORLD BY REPRESENTATIVES OF PEOPLES OF EUROPE**

*Summary:* There are researches directed to studying the features of “a world-view” among the representatives of the Russian, French and Italian nationality described in the article. The concept of “a world-view” is considered as one of the most important components of culture. The main approaches to studying this phenomenon in domestic and foreign psychological science are considered. Also, features of cross-cultural approach are described. The author analyzes researches within the theory of psychological systems of V. E. Klochko in which “a world-view” is a structure of consciousness including subject, semantic and value layers. Research results show domination of the planetary type of a picture of the world, over the landscape type of a picture of the world mediated or the metaphorical type, the type called “closest environment”, and over the abstract type of a picture of the world among representatives of the Russian, French and Italian nationality. Further, the comparative analysis was done of the features of the semantic layer of images of the world among representatives of the Russian, French and Italian nationality with planetary type of a picture of the world.

*Key words:* world-view, nationality, sense, color, archetype.

Nowadays in the era of social, economic and political instability the problem of intercultural interaction is one of the most important in modern society. Culture is the foundation of social relations not only because it is transmitted from one person to another in the process of political socialization and contact with other cultures, but also because it creates a perceived sense of belonging to a certain community, determines their psychological portrait.

This might be related to the study of the problems of the image of the world. The thesis of the “duplicate content” of any model of culture, in the presence of its two main components – the image of the world and the image of person, a detailed description of them allows you to exhaust all its specifics essentially, is no longer debatable today [Belinskaya E.P., 1999:40]. The image of the world – the subject of study of many sciences interested in human study. During centuries the image of the world was lined up, discovered and discussed by thinkers, philosophers, scientists with different points of view. Similar descriptions are found in many areas of the humanities knowledge, reflecting the very history of the views on human nature. In psychology A.N. Leontiev made a significant contribution to the development of the concept of “image of the world”. He regarded the image of the world as a “reflection of the world in the human mind, directly included in the interaction between a person and the world”. [Leontiev, 2001:46]; this reflection is a modal and its main things are the values and personal meanings. The basic idea presented in publications on this subject by S.D. Smirn-

---

\* guliya@mail.ru

ov is “the primacy of the image of the world in relation to individual sense perceptions” [S.D. Smirnov, 1981:26]. “In my perception the whole precedes the parts” and “not the world of images but the image of the world regulates and directs the activities of the person” [ibid.]. “One image (object, phenomenon) itself cannot target any movement or action. The image does not orient, but the contribution of the image in the picture of the world orients”. “Some impacts of the external reality do not shape our view of the world, but only confirm, complement or correct it” [ibid. 25].

In the development of A.N. Leontiev’s and S.D. Smirnov’s studies, A.V. Naryshkin considers the image of the world not as an idea, a great concept, category or construct, but as a real sophisticated structure. According to him, this is the fundamental structure of the psyche, appearing in ontogeny as a whole, in the first months of postnatal growth begins to divide into several blocks. The causes and drivers of differentiation of the blocks are qualitative differences in their functioning. However the forming blocks are closely interconnected and operating in parallel and synchronously. As a result, beside mainly described by S.D. Smirnov a modal structure that controls the process of perception and is the central unit of the image of the world, the image of the world itself contains a number of modal units: visual, auditory, rhinal, gustatory and tactile [Naryshkin A.V., 2005].

The concept of “the image of the world” introduced by A.N. Leontiev, develops differently within the theory of psychological systems by V.E. Klochko: a person is understood as “a complex, self-organizing psychological system”, which includes the components: 1) the subjective (the image of the world, amounting its reality to a person); 2) the activity (personal lifestyle in his reality); 3) reality by itself – “the multidimensional world of a person as the ontological foundation of his life, which determines the way of life and is defined by it” [Klochko V.E., 1994]. V.E. Klochko discovered a “special layer between the subject and object”, between subjective and objective reality, between the “spirit and material” – a multi-dimensional world of a person – psychological space, “where consciousness and being are standing in inseparable unity, and have no point-to-point cause-effect relationship” [Klochko V.E., 1994].

A person understood as a psychological system acts not as opposed to the objective world, and in union with it, in its extending into that part of the world that was “mastered” by him, i.e. matters to him, has a meaning and value [Klochko V.E., 1994]. The author criticizes the assumption that the human world has four dimensions, while others have added to the image, making it multidimensional. He emphasizes that the image of the world, being the reflection of the multi-dimensional world, can be multidimensional only, i.e. the human world itself is multidimensional [Klochko V.E., 1994].

Klochko V.E. says that there is a strict hierarchy in the formation of a multi-dimensional world of the person, in the event of systemic qualities of objects. “The subjective penetrates in the objective, settles on it in a certain sequence, providing it a new dimension and therefore new levels of consciousness” [Klochko V.E., 1994:82]. Human development in ontogeny is consistent “in motion” subjective into the objective, which coincides with the stages of formation of the multidimensional world. Meanings, according to the theory of psychological systems are “special qualities of objects, systems and extrasensory”. Because meanings are the qualities of objects, they become their sixth dimension, making a six-dimensional world of the child [Klochko V. E., 1994].

No selectivity behavior and activity is impossible without the meaning according to Klochko V.E. “Meaning-making is the main process occurring in the combined psychological system” [Klochko V.E., 1994:12]. A new dimension of the world of person, according to



Klochko V.E., occurs when the world becomes axiological, seven-dimensional. The world of the child is stabilized, and the reality of the world is already acting as a reality independent of situational meanings and actual needs. The needs can give way in the first place to opportunities (the source of activity). Value is unrealized opportunity that requires its implementation [Klochko V.E., 1994].

Klochko V.E. raises the question of contact with objects in the human consciousness, i.e. the formation and structure of the image of the world, and formulates the principle of selectivity of mental reflection: "A person does not reveal in his field of clear consciousness (here and now) anything that has no meaning for him, a meaning or value" [Klochko V.E., 1999 13].

As has been shown in numerous studies (G.D. Gachev, S.V. Lurie, A.P. Naminach, V.G. Panov, V.I. Pishchik, V.V. Stolin, etc.), the image of the world is differentiated by membership in a particular social group, ethnic groups, cohorts, professional communities, etc.

Within these concepts an empirical study was conducted whose main objective was to determine the characteristics of the semantic layer of the image of the world among the representatives of Russian, Italian and French nationalities. The study involved three groups of representatives of Russian, Italian and French culture. The sample for each group was as follows: 128 Russians, 162 French, 138 Italians, both men and women aged 20 to 25 years. The subjects in all three groups belonged to different social groups: students, businessmen, social workers service, as well as retirees.

To study the image of the world a picturesque test "the picture of the world" was used [O.F. Potemkin, 1992], which was based on image features and had five main types of patterns: planetary picture of the world, landscape picture of the world, the immediate surroundings (environment around them) indirect or metaphorical picture of the world, an abstract or a schematic picture of the world.

To identify the features of the semantic layer of the image of the world among the representatives of the Russian, French and Italian nationalities in the study criteria were used for analysis based on the color scheme and highlight some general features weakly reflecting the relationships among the representatives of the Russian, French and Italian nationalities to the world as a manifestation of their semantic layer of the image of the world.

While processing the result of the research we have used methods of mathematical statistics: the nonparametric  $\chi^2$ - test.

After evaluating the picturesque test "world picture" we found that the greatest spread of drawing options traced in Russian: 42.19 % of the subjects depicted landscape picture of the world, 25 % – indirect or metaphorical picture of the world, 18.75 % of the subjects – planetary, 12.5 % – the immediate environment, 1.56 % – abstract picture of the world. The smallest spread of drawing options is observed in French: 64.2 % of the subjects depicted planetary picture of the world, 21 % – landscape picture of the world, 8.6 % – indirect or metaphorical picture of the world, 3.7% – the immediate environment, 2.5 % – abstract picture of the world. Intermediate state is observed in representatives of Italian nationality: 49.2 % portrayed planetary picture of the world, 31.9 % – a landscape picture of the world, 14.5 % – the immediate environment, 4.3 % of subjects – portrayed indirect or metaphorical picture of the world.

It gave us a reason to say that the representatives of the Russian nationality have more diverse (most options) images of the world, compared with the French and Italian nationalities. Using the  $\chi^2$  criterion to determine the significance of differences in the distribution of the samples among the representatives of three ethnic groups showed that only the representatives

of French nationality have a significance level  $\alpha = 0.01$ , planetary type image of the world significantly prevails over the other.

According to O. Potemkina the predominance of «planetary» picture of the world is the prevalence of cognitive picture of the world. According to Z.D. Popova and I.A. Sternin it is the result of cognition (knowledge) and actually acts as a set of ranked knowledge – “conceptual sphere”, and thus the cognitive picture of the world can be defined as the totality of those notions and stereotypes that in the perception and understanding of the world are given by the culture [Z.D. Popova, 2007].

The next stage of our analysis is the study of the semantic layer of the features of the image of the world among three nationalities that expressed the type of picture of the world. In our studies significant differences were obtained primarily in the expression of planetary worldview. In this connection the purpose of our analysis was to examine the features of the semantic layer of the image of the world among the representatives of three ethnic groups with a planetary type of the picture of the world.

Further study of the color content of drawings of the representatives of the Russian, French and Italian nationalities with planetary type of the picture of the world in terms of learning semantic layer of the image of the world has allowed us to determine the frequency of occurrence of different colors in the pictures of subjects.

The study showed that the representatives of Russian nationality with a planetary type of picture of the world are in the incidence of predominant colors such as black 76 %, blue 69 %, brown 62 %, blue 52 %. The lowest figures for the incidence of the representatives of Russian nationality with planetary type of the picture of the world were in such colors as red 10 % and orange 12 %.

Color psychology studies suggest that the individuals that put black color in the first place are in opposition to society and as a consequence of experiencing negativity to what is happening. Preference of blue color says that a person needs psychological and physiological dormancy. People preferring brown colour are strong and determined. However brown colour carries melancholy and sadness [Faber B., 1993].

Indifference to red color represents the occurrence of fear of quarrels, solitude, stability in the relationship, as well as a possible decline of vitality [Luscher M., 1985]. Indifference to orange color says that the Russians are not dreamy and are subsistent to realistic perception of the world.

In the frequency of the French there is blue most often 81%, followed by red 74 %, orange 64 %, yellow 57 % and 52 % green. The lowest figures for the incidence of the representatives of French nationality with planetary type of the picture of the world were found in colors such as purple 19 %, blue 16 % black 13 %.

Preference of blue color speaks of the need for peace and stability. Red color is characteristic of cheerful, sociable people, nontolerant to negligence to the person seeking self-discovery and establishing contacts with others [Rousseau R.-L., 1980]. Orange color indicates that the French semantic layer of the image of the world is associated with feelings of pleasure, luxury and joy. So we can say that the French have characteristics of interest and optimism to the world. The French are characterized by the need for self-assertion, the desire to please anybody.

Green color just says that they are characterized by the need for power, uncompromising implementation of their own decisions [Bono E., 2010]. Since purple is the color associated with conservative views and adherence to social norms, it can be assumed that the

smallest part of this color preference says that the French tend to pursue new social norms and rules established and resulting from traditions. It can be assumed that the French are characterized by the formation of new social values and rules. This is evidenced by the lowest preference of blue color, which indicates the manifestation of the crisis related to the search for solutions and active escape of the situation [Tatievsky A., 1995]. The least preferred black color can say that the French type of planetary worldview semantic layer of the image of the world, defined by terminology by D.A. Leontiev, is purpose orientation aimed at the present.

Among the representatives of Italian nationality frequency of dark blue color predominates 85 %, blue 67 %. Least of all the Italians depict colors like brown 12 %, purple 18 %, orange 18 %.

The preference is blue, just as the French, and it speaks about the need for peace and stability in life. Associated with a sense of duty, avoidance of conflict, the possibility of compromise. Studies in color psychology suggest the blue preference people are constant and persistent, who are characterized by perseverance and dedication. Preference of blue says that Italians are satisfied with their lives, enjoying respect of others [Luscher M., 1985]. Thus the representatives of Italian nationality with planetary type picture of the world are characterized by a desire for permanence, social order, orderly and peaceful lifestyle.

According to psychologists, people that avoid brown neglect everyday life, avoid routine work and banal decision-making [M. Kuper, A. Matthews, 2008]. And as well as the French, the Italians also have limitations of conformist views and escape from accepted norms and traditions. The Italians also depict orange rarely. Consequently unlike the French, who perceive the world through the prism of pleasure and luxury, Italians have a rational and objective perception of the world.

Thus we can conclude that the particular semantic layer representatives of French nationality with planetary type of the picture of the world are characterized by the presence of interest and positive attitude to the world, creative direction and emotional stability.

The representatives of the Italian nationality with planetary type picture of the world, as well as the representatives of the French nationality with planetary type of picture of the world are characterized by the presence of interest in the surrounding world, a creative orientation. Unlike the French, the Italians are highly emotional, however, they are characterized by a neutral perception of the world.

The representatives of the Russian nationality with planetary type picture of the world are characterized by a negative perception of the world, anxiety, stress related to the surrounding world, as well as in contrast to the French and Italians, the Russians are showing low interest in the image of the world.

## REFERENCES

- Belinskaya E.P. (1999). "Temporal aspects of self-concept and identity". *World of Psychology*. M.. № 3 . Pp. 404–6.
- Bono E. (2010). *Six figures of thinking*. St. Petersburg. Peter. 112c.
- Klochko V.E. (1996). "Person as a psychological system". *Siberian psychological journal (Tomsk)*. MY. 2. C 10–13.
- Leontiev A.A. (2001). *Active mind (Activity. Exponent. Personality.)* M.: Smysl.
- M. Cooper, A. Matthews (2008). *How to understand the language of color*. Publ: AST. 347s.
- Mochalova Y.A. (2013). *Features of the image of the world and cognitive style in representatives of different nationalities*. Southern Federal University. Jurisprudence. Number 11. S109–116.
- Naryshkin A.V. (2005). "Structure image of the world of person and the ratio concept of "exponent" – 'symbol' and 'value' – 'meaning'" *Questions of psychology*. Number 1. Pp. 88–99 .
- Popova Z.D. (2007). *Cognitive Linguistics* M. East-West: AST .
- Potemkina O.F. (1992). *Graphical methods in psychological diagnostics* M. Didakt.
- Smirnov S.D. (1981). "The world of images and the image of the world. *Vestnik MGU*". Ser. 14. Psychology. Number 2. P.15–29.
- Tatievsky A. (1995). *Colour and character*. M. Moimpeks. P. 9.
- Luscher M. (1985). *Psychology der Farben*. Basel. 237p.
- Rousseau R.-L. (1980). *Le langage des couleurs*. Dangles. P. 53

## EUROPEAN TEACHER'S PROFILE OF COMPETENCES FOCUSING ON SOCIAL COMPETENCE

*Summary:* In the context of globalization, the teacher training system is meeting new challenges. In this article, we intend to approach the skills necessary for the teaching profession, a topic of great interest, both nationally and internationally. Thus, we will address the need to develop teachers' social skills in order to achieve an education centered on the psychosocial needs of the student and we will redefine the teacher training profile in terms of teacher mobility. A future European teacher should be prepared to be flexible, adaptable, and tolerant, regardless of the educational system in which she/ he will work, and develop social skills representing a necessary condition for the training of the third millennium teacher. In an integrative approach, we also intend to address the concept of social skills with regard to personal and interpersonal skills: communication, psychosocial, classroom management, and the management of personal development.

*Key words:* profile of teacher competences, social skills, the third millennium teacher.

### 1. European profile of the teacher competences

Since there is a semantic variety of the term competence and a lack of unity in defining actual competence, we will focus on the prospects that we consider relevant to this paper. Thus, in Jacques Tardifs' opinion (2003: 37), competence corresponds to a complex capability of action that supports mobilization and effective use of a variety of resources. Synthesizing different definitions of competence, Jacques Aubret and Patrick Gilbert (2003: 8, 9) give four common features of the concept of competence: reference to tasks, human activities or challenges in identifiable circumstances; effectiveness expected from individuals or groups when these tasks, activities or issues need to be executed or resolved; the structured nature of the mobilization processes of knowledge, skills and behaviourally-based attitudes that ensure effectiveness; and the ability to make predictions concerning that effectiveness. Being competent means to mobilize and use knowledge in real life situations, it means to know how to act; it is to form, practice and evaluate while interacting with others and with their skills, in the context of cooperation and competition.

The assessment of professional competence of the teacher is determined by referring to the following basic skills: scientific competence; psycho-social competence; managerial competence; pedagogical competence. They also proposed "sketches" of the profession-teacher, that include the following: general education, specialized training, pedagogical training, psycho-social skills and moral training.

---

\* otilia.bersan@yahoo.com

According to ENTEP (The European Network on Teacher Education Policies/European Network of educational policies in the field of teacher training) the essential elements that circumscribe a European profile of the teacher, state that he “is not a super-teacher, but has a social and human profile (Ezechil, L. 2007: 7). Those elements are: to have European identity, while preserving national identity and to adhere at the idea of European citizenship; to have knowledge of the European educational context; to adhere to the concept of European multiculturalism (a positive relationship with their culture and acceptance of other cultures in the community); to have multilingual skills and to develop European professionalism.

According to the European Commission documents, the key skills of teachers should be: working with others, using knowledge, technology, and information in and within the society. Thus, “at any time of their career, teachers should be able to acquire a full range of specialized knowledge, attitudes and pedagogical skills, to be able to help young people achieve their full potential” (EC, 2007: 13): to support the students’ personal and professional development, to support young people’s self-learning development, to adapt to diversity and treat differently each situation and each individual, to help young people acquire communication skills of the native language, foreign languages, mathematics and basic science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competence, initiative and entrepreneurial ability and cultural awareness and expression (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning: 13).

In the context of globalization, the teacher training system is meeting new challenges. Teachers as Romita Iucu, Ovidiu Pânișoară Pânișoară and Georgeta Ion – in the article “The Professional Mobility of Teachers – new tendencies in the global society” redefine the teacher training profile, from the perspective of the teachers’ mobility (migration). A future European teacher should be prepared to be flexible, adaptable and tolerant, regardless of the educational system in which she or he will work. According to the authors, this redefinition is a matter of mentality, because we “talk about successful or unsuccessful development of the future generations” (2013: 225) and the curriculum providers should change their paradigm to form teachers’ competencies that allow understanding, development and innovation within any cultural environment. As for us, we stand in line with the view of the distinguished professors, and conclude with the idea that the development of social skills represents a necessary condition for the training of the third millennium teacher.

## **2. Social competencies: etiology, composition, individual differences, effects**

In an integrative approach, in this paper we propose to use the concept of the teachers’ social competencies (SC) regarding: the ability to positively relate interpersonally (with the students of the school community and other stakeholders of the extended school community) in the sense of being empathetic, able to manage their emotions, self-aware and able to interpret his emotions and motivations, as well as the emotions of others; the ability to cooperate and compete in the work group (the ability to present ideas and to listen to others, the ability to negotiate and make decisions that do not exclude different points of view); the ability to manage risk, crisis or conflict (to be able to analyze the issues, origins and reasoning conflict parties, the use of multiple perspectives, making decisions based on reasoning and relevant evidence, etc.), the ability to monitor their own communication and to adapt to the context; the ability to assume different social roles (groups of learning / training, community, etc.), developing a positive attitude towards themselves and towards others (high self-esteem, responsibility, etc.), inter-, trans-disciplinary and multidisciplinary and perspective adaptation in solv-

ing the original problems, the ability to assess the availability of personal resources and the use of socio-emotional and motivational contexts. Thus, SC mainly involves personal and interpersonal skills: communication and relationship, psycho-educational, psycho-social skills regarding classroom management and the development of personal management skills.

We will analyze SC from the perspective of Serge Moscovici (born in 1925, in Brai-la, Romania), founder of modern social psychology in Europe and director of the European Laboratory of Social Psychology since 1979, and we will adapt it to an educational context. The etiology of SC should include the heredity factor that includes a native predisposition to become socially competent or incompetent. The family educational environment also puts a stamp on SC by sending models as assertiveness, sociability, cooperation or, conversely, the absence of these models. Popularity, like other aspects of SCs' children, is due to the existence of affective relations with the mother, from an early age, while non – popularity is due to punitive and repressive discipline styles and stress, such as family breakdown or poverty. The connection regarding the role of the school environment and the development of SC is obvious. At school, children learn to follow the rules, listen to other points of view, to cooperate and to prevent aggression, etc. SC continues to develop within the professional environment, when young people learn how to work under the orders of another, through team work, and while supervising other individuals.

The components of SC are: assertiveness, gratification and support, non – verbal and verbal elements, empathy, cooperation and attention to others, knowledge, problem solving and self-presentation. Assertiveness is the ability to influence the 'other'. According to literature, assertiveness implies the existence of four elements: 1) refusing requests; 2) asking for favours and stating requests; 3) expressing positive and negative feelings; and 4) the initiation, continuation and conclusion of general conversation. For a teacher, being assertive means to protect your rights by expressing personal needs, opinions and feelings experienced in that context, while showing care for the rights of the other party. It combines a number of non-verbal elements (tone of the voice, both domineering and friendly, intense gaze) and verbal (care and attention to how requests and responses will be made). Gratification and support are considered the key of friendship and interpersonal attraction. To be a good teacher you must be able to identify the needs of the group members and create concrete ways to fulfil them and to know how to consult and persuade others. Gratification and support can take different forms including verbal praise, approval, acceptance, consent, encouragement, sympathy and non-verbal: a smile, tilting your head and the tone. Relevant literature states that there is a general factor of non-verbal expressiveness: different facial expressions (especially smiles, intensity of gaze), physical proximity to each other, raising their voice (to be stronger, sharper and more expressive), more gestures directed towards others, fewer gestures directed towards themselves (ex. to achieve himself). Teachers that are competent and socially effective are appreciated and positively evaluated rather than other teachers. Teachers' verbal skills are the central components of social competencies that include: recipient expression in intelligible sentences, adopting the same style as the others verbally, by changing, for example, the flow, voice, accent, or language, using a rich vocabulary.

### **3. Empathy, cooperation and attention to others**

Empathy is the ability to share the emotion felt by another and to understand his point of view. Cooperation is to take into account the objectives of others and their own goals, and adapt your behaviour to achieve those goals. Attention to others is of great importance in all

relations, especially very close ones, because it can translate into the degree of respect given to that person, the importance of that individual. Teachers with low empathy, are unable to establish collaboration relations and are insufficiently attentive to the needs of others, thus have difficulties in interpersonal relations and in the effective deployment of teaching.

Social skills also assume the existence of fair trial and display of teacher attitudes appropriate to the context. It is, therefore, important for the individual to understand the true nature of the situations and relationships so that he can intervene appropriately. Self-presentation is the behaviour that influences how we are perceived by others, and it is very important for self-esteem (the extent to which an individual has a good opinion of himself) of individuals in social interaction and to teach others how to behave. Disclosure of personal information by the teacher is generally progressive, reciprocal and indispensable to any student-teacher relationships, as a sign of confidence. The presentation itself can be verbal and non-verbal, the last probably more important because the signals (clothing and other appearance, accent, verbal style, manners) can suggest others that we belong to a particular social class or group, or that we have a certain personality or some ideas. When self-presentation is exaggerated, embarrassment may occur (symptoms of social anxiety) and the resulting fear of being frowned upon by society (that can lead to lower self-esteem), hence the limited and ineffective social performance.

In the analysis of individual differences in the SC's issues, we will put emphasis on the differences: gender, age, social class and personality. In terms of gender, researches have concluded that the measurements of SC components are significantly different between men and women (apud. Moscovici, S. 1998), therefore :

- for assertiveness, men have the best results, as evidenced by non-verbal behaviour: stronger voice, numerous talk pauses and more space (Argyle, 1988);
- regarding other components of SC, they found that women get the best results at samples as empathy and cooperation (Argyle, 1991), gratuity, superior verbal skills (women are more easy-going, have good grammar and most cultivated discourse) and non-verbal expression (are more expressive). Explanations of these gender differences we can ascribe the early socialization of children, countless studies showing that boys and girls are treated differently for the purposes of granting greater independence on boys and stimulate their sense of competition, contrary to the attitudes displayed towards girls, that are generally more tender and overprotective (Huston, 1983).

Specialized studies in the field on the evolution of SC explain that all components develop and grow with age. Thus, age differences are significant at SC: they begin to form in early childhood, and continue to grow through the student's constant confrontation with new social situations, experiencing a rapid improvement during adolescence, because in the years to come, he will know perfection through social roles and tasks, performed by youth in the workplace and in the family. Studies have concluded that middle class adults express verbally much easier, and take more into account of the views of those who are listening to. Regarding the link between personality and SC, we can conclude from the literature that: intelligence is correlated with social intelligence, social understanding and verbal skills; extrovert teachers approve, compliment, ask questions, find common ground, call students by name, talk about pleasant things and have a sense of humour, are friendlier and more generous than introverts. Neuroticism is associated with social anxiety (avoid social situations are non-assertive, have



negative expectations) and lack of confidence, and corresponds to the lack of SC, although there are, however, socially anxious and neurotic individuals with normal social skills.

SC has important effects on the health of the individuals, their happiness, their work and the effectiveness of social relations. Further, we will synthetically present them (Moscovici, S., 1998):

- studies have shown the importance of social support (component of SC) for *the health and happiness* of the individual (Schwartz and Leppin, 1979) through: positive emotions, such as those produced by friends, the development of the immunity system; practical help and emotional support helps individuals to cope better with stress (Sarason, Sarason and Pierce, 1990); According to some researchers, extrovert persons are happier than introverts, and through longitudinal analysis, this is due to the fact that they are more assertive and more cooperative.
- *lack of SC* is, probably, at least partly responsible for anti-social behaviour of individuals and offenders (Howells, 1986). They do not adapt well to social situations, they propose aggressive solutions, they relate badly particularly to people who require authority, and are not empathetic;
- *effectiveness at work*, it was found that especially at driving skills, SC are extremely important. The ability of the driver, leader and teacher to draw tasks, to lead in a democratic manner and to empathize and negotiate, has a large effect on absenteeism and job satisfaction, a modest effect on the groups' productivity regarding automated tasks, and better effects on the group productivity if the work is not automated. Regarding the work carried out by the teacher, it was discovered that the most effective style combines the following elements: precise organization of lessons, use of illustrated examples, questions, exploitation of students' ideas and ordinary leadership style (Rosenshine, 1971);
- *social relations*, experimental studies have shown that the individuals most appreciated are those who smile, have a gentle voice, use direct eye contact and come closer to the individual (Argyle, 1988).

Therefore, teachers who gratify, send positive nonverbal messages, empathize with the students, reveal personal information are more effective in teaching than introvert teachers, pessimistic, hostile, with a low self-esteem, by giving greater weight to create a social climate positive affective classroom (relations based on cooperation, mutual respect and educational love between the teachers and students, and also cooperation, competition and harmony among the students).

Initial teacher training is a comprehensive professional socialization that involves the three stages (Hetu, JC, Lavoie, M., Baillauques, S., 1999): self-centredness (dealing with what is expected of the student and representation that it is about the teaching profession); focus on achieving qualitative tasks and focus on the results in pedagogical practice. As can be seen, the process of professional socialization involves a combination of both professional and personal dimension of the student. In the hope of future teachers compatibility of professional and personal dimensions, the Teacher Training Departments and other makers, should outline strategies for developing the social skills of students, enrolled in the Psycho-pedagogical Studies Program, that aims for efficiency in teaching, by improving the socio-affective climate of the classroom, as learning environment, but also, for social adjustment of the individual into the general community, and the school community in particular.

A current research carried out in Romania (Coste, M., 2014) has proposed to investigate the profile of a high school teacher and a favorite teacher profile, both from the students' point of view. In order to achieve this objective, we analyzed the nature of social and affective relations established between the teacher and the student, respectively the nature of social and affective relations between the students. Regarding the nature of teacher – student, the results of our research show that the teacher is perceived by the students as showing, in order of elections, the following behaviours: leadership, helpful/friendly, understanding, strict, freedom, admonishing/ punitive and dissatisfied/discontent.

We will report our results to the eight types of teacher according to the interpersonal relationship model (Brekelmans, Wubbels and den Brok, 2002, apud Khine, M. S., Lour-dusamy, A., 2005): directive type (tendency to maintain a learning environment oriented towards well structured tasks), authoritative type (creates an authoritative atmosphere where lessons are well planned, structured and task-oriented; exhibits enthusiasm and openness to the students' needs), tolerant and authoritative type (has positive relationships with students and lessons are well organized), tolerant type (who may have difficulties in disciplining the classroom as it allows more freedom to the students), uncertain – tolerant type (characterized by uncertainty, offering freedom and understanding to the students), uncertain – aggressive type (displays insecurity, dissatisfaction, and strictly admonishes students), the repressive type (exhibits security and lessons are conducted through high intensity behaviours of admonition, strictness and discontent), severe type (this is the type of austere, harsh, hard teacher, without indulgence, which predominantly strains students in activities that sometimes can be perceived as boring).

Thus, the teacher is, according to the students, directive and dominant, which means that the profile of the high school teacher can be characterized as follows: students believe they have much to learn from the teacher, they consider that the teacher manages to organize classes and lessons and to capture their attention because they (teachers): talk enthusiastically about the subject they teach, they clearly explain it and they have agreeable classes. The teacher is manifested frequently, sometimes showing indulgence, humor, jokes, acceptance and support in solving tasks. From the perspective of the students, the teacher is frequently understanding and shows patience, interest and confidence in his/her students. The extent to which the teacher enforces the rules and maintains strict control in the classroom vary. Teachers are perceived to be more dominant than submissive: they only sometimes and rarely give their students the opportunities to work alone, but they control very well the classroom and criticize the students quite often. According to the students, very rarely the teacher gets angry quickly, is cranky, punishes students and seems unhappy. In the conclusion, most of the teachers' frequently displayed behaviors are positive, stimulating, with beneficial effects on the psychosocial development of the students.

Also, in order to achieve the objective we appealed to the ranking of the preferred teacher characteristics we identified the weight of the characteristics (from the structure of social skills) of favorite teachers in the opinion of the entire sample. The characteristics from the structure of social skills named by all respondents and placed on the upper ranks are: close to the students and respects students. So we can notice in the profile of the favorite teacher the presence of social and affective characteristics, in the first place.

So we demonstrate the necessity of the development of the teachers' social skills. The results revealed that all respondents consider that their teachers should have upper average so-

cial skills in order to become their favorites, but in fact, according to the teachers' directives (insufficiently developed social skills), the teachers' current social skills can be improved.

In our opinion, the development of teachers' social skills can counteract the problematic issues faced by teachers in the classroom management and can lead to the improvement of the social and affective climate from Romanian schools.

#### REFERENCES

- Aubret, J., Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Mardaga «Pratiques psychologiques».
- Comisia Europeană. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture), consulted on 01. 02. 2014.
- Coste, M., (2014). *Relatii socio-afective în mediul educațional românesc – o perspectivă psiho-sociologică*, Unpublished PhD thesis, Universitatea de Vest din Timisoara, Romania.
- Ezechil, L. (2007). *Educația adulților – o abordare psihopedagogică*, Pitești: «Paralela 45».
- Héту, J. C., Lavoie, M., Baillauques (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles: De Boeck.
- Iucu, R., Pânișoară, I. O., Pânișoară, G. (2013). *Teachers for the Knowledge Society: The Professional Mobility of Teachers - new tendencies in the global society*. Procedia Social and Behavioral Sciences. XI: 251-255, available at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com) consulted on 05. 03. 2014.
- Khine, M. S., Lourdasamy, A., (2005). *Self-perceived and students' perceptions of teacher interaction in the classrooms*, article presented at the Conference on Redesigning Pedagogy; Research, Policy, Practice, Singapore, available at <http://conference.nie.edu.sg>, consulted on 14. 09. 2013.
- Moscovici, S. (coord.) (1998). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Iași: Polirom.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competence for lifelong learning. (2006/962/EC) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>, consulted on 11. 12. 2013.
- Tardif, J. (2003). *Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre*. Pédagogie Collégiale. XVI/3: 36-44. AQPC (Association Québécoise de Pédagogie Collégiale), Montréal, available on <http://www.cvm.qc.ca/aqpc>, consulted on 13. 3. 2014.

**Др Оливер Момчиловић\***  
**Мр Снежана Милојковић**  
**Јасмина Стојковић, спец.**  
Факултет за менаџмент, Сремски Карловци,  
Република Србија  
**Јасмина Мишић, проф.**  
Друштво учитеља, Велико Градиште/ Голубац,  
Република Србија

UDC 371.13(497.11)  
37.01:316.7(497.11)  
Прегледни чланак  
Рад примљен: 1. XII 2014  
Рад прихваћен: 1. III 2015

## **ЗНАЧАЈ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА СТВАРАЊЕ МОДЕРНЕ ЕВРОПСКЕ СРБИЈЕ**

*Сажетак:* Најзначајнија одлика свих образовних система јесте способност континуираног прилагођавања савременим потребама друштва. Одржив образовни систем одликује се стицањем применљивих знања, вештина и способности које ученицима омогућавају активно учешће у друштвеном животу. Нова визија система образовања у складу је са укупним стратешким правцем и реформским променама на успостављању демократског, развијеног и отвореног друштва, заснованог на мултиетничкој разноликости, узајамном разумевању и толеранцији. Потребно је створити такво друштвено окружење које подупире намере школског курикулума и пружа прилику за оживотворење односа који школа покушава развити полазећи од микронивоа учионице, укључујући различите облике и нивое деловања, од дефинисања службене културне политике, преко заштите људских права до заштите околине, а такође и све социјализацијске чиниоце друштва као целине, преко медија до најуже ученичке средине, локалне заједнице и породице. Интеркултуралне компетенције подразумевају способност да културне различитости искористимо као ресурс за учење, стицање знања, изграђивање ставова и вредности које нам омогућавају да учимо, радимо и живимо са припадницима других култура у демократском и мултикултуралном европском друштву.

*Кључне речи:* интеркултурално образовање, мултикултуралност, друштвени живот, школа, компетенције.

### **Увод**

Образовање је процес у коме друштво преноси акумулирано знање, вештине и вредности с генерације на генерацију. Једна од најзначајнијих одлика свих образованих система јесте способност прилагођавања савременим потребама друштва. Одржив образовни систем одликује се стицањем примењивих знања, вештина и способности који омогућавају ученицима да активно учествују у друштвеном животу. Имајући у виду чињеницу да се образовање у Србији данас сусреће са бројним изазовима како научног и хуманистичког тако и социјалног развоја, са великим технолошким променама, са глобализацијом и мобилношћу како капитала тако и културних образаца, све је већи значај присутности интеркултуралног образовања како би се успоставило демократско, раз-

---

\* momcilovic@famns.edu.rs

вијено и отворено друштво, засновано на владавини права, мултиетничкој разноликости, узајамном разумевању и толеранцији.

### **1. Мултикултуралност и глобализација**

Глобализација и брзе промене у свету последњих неколико деценија, узрок су томе да можемо рећи да је данас већина друштава мултикултурална много више него раније. Данас можемо рећи да нам се свет приближио и да је мултикултурално друштво заправо наша стварност. Плуралитет култура присутних на истом простору, друштвени мозаик у коме групе и заједнице различитих култура и језика живе једне поред других, карактеришу мултикултуралност. Са друге стране, појам интеркултуралности се односи на успостављање односа између тих група тј. на њихову интеракцију. Интеркултурализам изражава веровање да се људи различитих култура, путем контаката и искустава обogaђују и развијају.

Интеркултурално образовање према Уелеу (Ouellet, F, 1991) тежи да изгради добру комуникацију међу културама, као и флексибилнији став и активну социјалну интеракцију у циљу квалитетнијег заједничког живота. Уколико је пропраћено идејом интеркултуралности, доводи нас у ситуацију да сазнамо колико је обogaђујуће сусретасти се са људима различитог порекла. Размена мисли и идеја различитих људи подстиче нам инспирацију и нова решења, било да је реч о технолошким изазовима, филозофији, уметности или економији.

### **2. Србија као мултикултурална заједница**

Главне разлоге мултикултуралности друштва можемо пронаћи у све учестаљим међународним миграцијама становништва, јачању националних мањина и у различитим религијским опредељењима. Миграције су најчешће биле узроковане ратом или економским разлозима, те тако, како нас историја учи, нису ни Србију заобишле, што је допринело „шаренилу“ различитих култура и на овом простору.

Сукоби и неразумевање међу припадницима различитих верских заједница одувек су били актуелни, а у новијој историји су још више дошли до изражаја. Управо такви догађаји погодују стварању различитих предрасуда и неповерења међу људима. Стога видимо потребу за интеркултуралним васпитањем и образовањем које ће настојати да уклони то неповерење и створити један нови менталитет који ће уважавати различитости. Интеркултурално васпитање и образовање треба да се темељи на идеји како друштво у будућности учинити бољим и хуманијим.

### **3. Потреба за интеркултуралним образовањем у Србији**

Потреба за интеркултуралним образовањем у Србији јавља се као директна последица социополитичке и економске кризе, као и ратова деведесетих година у Србији. Како је све ово утицало на пораст национализма и ксенофобије, што се највише огледа у ставовима према етничким разликама, верским и сексуалним опредељењима, физичким и менталним способностима, јавља се и потреба да се путем интеркултуралног образовања развије боље разумевање међу групама у друштву. Исто тако, према многобројним истраживањима, видљив је пораст насиља међу народима како у самим школама тако и ван школе, тренд који постоји на свим нивоима, од светске до локалне заједнице (Попадић, 2009). Како Србија тежи да се приближи Европској унији и како је све више присутан феномен глобализације, интеркултурализам постаје један од водећих принципа

образовања. Међутим, интеркултурално образовање у Србији није још увек постало интегрални део општег школског програма, него су само поједини садржаји, концепти и теме различитих култура додати курикулуму тако да се не мења његова постојећа структура, што је погрешна стратегија која не води интеграцији нити имплементацији циљева интеркултуралног образовања у постојећи систем.

#### 4. Школа као место интеркултуралног образовања и васпитања

Школа као место интеркултуралног васпитања и образовања подржава једнакост различитости појединаца и група, културну и језичку различитост као извор за учење, одбацивање етноцентризма и свих облика дискриминације и остваривање једнаких шанси (Зидарић, 1995).

Основни циљ интеркултуралног образовања је да деца из различитих друштвених група имају једнаке шансе у погледу квалитета образовања. То подразумева промене у начину подучавања, вредновања знања, ставова наставника, средствима за рад, етосу школе и слично. Један од циљева је подстицање и подржавање деце да критички преиспитују друштвену праксу и њене промене, као и да буду активни актери у мултикултуралном друштву (Zeszo-Tarski, 1998).

Имајући у виду да плуралистичко и демократско друштво одликује структурални плурализам који подразумева органску разноврсност у самој организацији грађанског и мултикултуралног друштва, поставља се питање: *Која је улога школе у таквом друштву?* С обзиром на то да се Европа све више разликује у култури и религијама, школа не може да не заузме улогу васпитно дијалогске радионице и места искуства грађана. Школа треба да промовише сарадњу међу вршњацима, у породици, у окружењу и широј друштвеној заједници. Хумана и демократска школа заправо израста из живота и одгаја за живот и за потребе савременог човека и друштва. У демократском друштву, школа као заједница треба да има посебно место у васпитању и образовању појединца и друштва, које ипак није могуће посматрати независно од других установа васпитања као што су породица, верске установе, васпитне заједнице, медији и друге (Нинчевић, 2009).

Образовање за различитост, а самим тим и школа као кључни носилац овакве активности, представља стратешку одредницу развоја мултикултуралног друштва. Усвајањем ширег концепта интеркултуралног образовања, имплицира се потреба за трансформацијом целокупне културе школе. Такав приступ је свеобухватан и прожима свеобухватну климу у школи, физичко окружење, курикулум, односе између наставника, ученика и заједнице. Он настоји да ангажује ученике и наставнике да размишљају о организацији школског знања и повезаности школског курикулума и разноврсних искустава мањинских група изван школе (Милутиновић, Зуковић, 2008).

Мултикултурални контекст друштва настави задаје нове захтеве на које она мора да одговори новим решењима која се налазе у промењеној улози наставе. Како настава представља специфичан интеракцијско-комуникацијски процес, њена измењена улога огледаће се у побољшању квалитета релација које се успостављају у настави између наставника и ученика, и ученика и ученика, што ће допринети повећању постигнућа ученика, али и побољшању и социоемоционалне климе у разреду и школи. Да би наставници имали могућност да створе одговарајуће окружење за интеркултурално учење, потребно је да курикулум буде постављен као мрежа добро дефинисаних циљева наставе и очекиваних исхода учења.

Интеркултуралним учењем оснажују се млади људи да према сопственој култури, али и према другим културама и традицијама, заузимају критички однос, отклањају заблуде, стереотипе и предрасуде. Овим учењем такође се стварају бољи услови за будућег активног грађанина, повећава се толерантност и развија култура дијалога. Поред тога што је интеркултурално учење велики изазов за лични и групни идентитет, оно је уједно и начин на који обогаћујемо и себе и друштво.

## **5. Улога наставника**

Када говоримо о промењеним улогама наставника, тада мислимо да се промене односе на наставнике целокупног васпитно-образовног система, почевши од васпитача до универзитетских професора. Оно што наставници доносе са собом у васпитно-образовну установу су културни модели заједница, различита схватања „друштвене стварности“, васпитне стратегије које они примењују у васпитном настојању и у знатној мери утичу на сам ток васпитно-образовног процеса (Piršl, 2002). Наставници имају промењену улогу – улогу посредника међу људима, културама, знањима, понашањима, деловањима. Наставник је тај који у односу на друге треба постићи вишу компетенцију у познавању других, њихових посебности, језика, модерних медија (Превишић, 1999). Као такав, наставник постаје повољни медиј сусрета култура, разликама богата садржај наставе, интерпретира садржај на начин имплементације у свакодневне ситуације (Грђан, 2007).

Карактеристике интеркултуралног наставника су:

- комуникацијска компетенција (вербална и невербална),
- познавање своје и друге културе,
- поштовање и прихватање ученика које припадају другим културама, и
- интерактиван однос са другима.

## **6. Компетенције наставника**

Интеркултурализам, као нова димензија образовања, знатно утиче и на компетенције наставника у школи. Оне се огледају у његовој способности и вештини интерперсоналне комуникације. Компетенције се односе како на личне карактеристике попут знања, вештина и ставова који воде ка прилагођавању окружењу, тако и на емотивне и мотивационе карактеристике наставника и његову способност прилагођавања средини. Оне конкретно подразумевају да сваки наставник добро познаје карактеристике ученика, предмет и садржај предмета који предају, да поседује одређене вештине управљања одељењем и има изграђену свест о етици сопствене професије.

Компетентним и ефикасним може се сматрати онај наставник који у свему што ради користи прилику за ширење мултикултуралних перспектива. Користећи све расположиве ресурсе, наставници треба да помогну ученицима да схвате да је знање друштвено изграђено, да често осликава различите друштвене, политичке и економске контексте и да стога, неке презентоване чињенице могу имати сасвим различито значење за припаднике различитих етничких група. На тај начин, ученицима се пружа могућност да боље разумеју сложене факторе који доприносе расту и развоју нације, да развију саосећање за тачке гледишта и перспективе које су важне за одређене групе и да повећају своју способност да критички размишљају.

Уз овакве компетенције, наставници би створили такву атмосферу која би младе додатно мотивисала за преузимање одговорности према себи и другима, подстица-

ла их да се осећају да су лидери, вршњачки едукатори, чланови тимова младих који покрећу акције, организују форуме за младе и показују већу партиципацију на свим нивоима одлучивања.

### Закључак

Препоруке УНЕСКО-ве Међународне комисије за образовање за 21. век иду у правцу образовања које треба да поштује културни идентитет ученика у циљу пружања културално одговарајућег и квалитетног образовања за све, не би ли се тако пружила свим ученицима културална знања, вештине и ставови који би их оспособљавали да доприносе поштовању, разумевању и солидарности међу појединцима, етничким, социјалним и културним групама и нацијама (UNESCO 1996).

Уколико се крећемо у правцу стварања модерне европске Србије као мултикултуралне и интеркултуралне заједнице, потребно је одвојити се од свих предрасуда и стереотипа, поштовати друге културе и постати интеркултурално осетљив. Такође је потребно схватити последице дискриминације културно другачијих и усвојити способност развоја нестереотипног мишљења и антипредрасудних ставова. Позитивни помаи били би да свака особа од најранијег детињства буде научена да интеркултурално комуницира, да развија интеркултуралну осетљивост према другачијима и да развија заједнички интеркултурални идентитет. Таква особа не само да би требало да стекне одређена знања по питању интеркултуралности, већ је потребно да та знања свакодневно користи.

Потребно је повести низ сложених расправа о могућностима деловања школе у правцу развоја културе утемељене на толеранцији, освешћивању и вредновању различитости и плурализма. Стога, различити сегменти школског рада и различите компоненте школске институције треба да користе системске и холистичке стратегије реформе како би креирали снажну мултикултуралну средину у Србији. Чињеница да људска права, заједно са мултикултуралним разумевањем и мирним решавањем конфликта, одређују нашу стварност и представљају најважнији потенцијал који би човечанство и друштво у коме живимо требало да користе у времену глобализације, указује на значај присутности интеркултуралног образовања за стварање модерне европске Србије.

### ЛИТЕРАТУРА

- Грђан, З., Превишић, В. (2007). *Интеркултурални одгој и образовање у саставу одгојних вредности младих. Педагогија према цјеложивотном образовању и друштву знања*, Хрватско педагогијско друштво, Загреб, 209–215.
- Zeszotarski, P. (1998). *Multiculturalism in the community college curriculum*, Centar za prava deteta i pestaloci fondacija, Beograd.
- Зидарић, В. (1995). „Европска димензија у образовању, развитак и актуелно стање“, *Друштвена истраживања*, Загреб, бр. 1.
- Закон о основама система образовања и васпитања, Министарство Републике Србије, [http://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_osnovama\\_sistema\\_obrazovanja\\_i\\_vaspitanja.html](http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html), (приступљено интернет извору 02. 04. 2014)
- Милутиновић, Ј., Зуковић, С. (2008). „Школа у духу новог времена: образовање за различитост“, *Настава и васпитање*, бр. 4., Педагошко друштво Србије, Београд.
- Нинчевић, М. (2009). „Интеркултурализам у одгоју и образовању: Други као полазиште“, *Нова присутност*, Загреб: бр. 1: 59–84.



- Превишић, В., Росић, В. (1999). *Учитељ – интеркултурални медијатор, Наставник – чимбеник квалитете у одгоју и образовању*, Свеучилиште у Риједи, Филозофски факултет, Ријека: 78–84.
- Пиршл, Е. (2002). *Сурадња школе и невладиних удруга у интеркултуралном одгоју и образовању*, Београдска отворена школа, Београд.
- Попадић, Д. (2009). *Не пролази улицом без трага: ка интеркултуралности*, Група 484, Београд.
- Ouellet, F. (1991). *LEducation interculturelle-essays sur contenu de la formation des maitres*. Paris: Editions LHarmattan.
- UNESCO (1996). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, Unesco.

**Oliver Momcilovic, Ph.D.**

**Snezana Milojkovic, M.Sc.**

**Jasmina Stojkovic, Specialist**

Faculty of Management, Sremski Karlovci, The Republic of Serbia

**Jasmina Mistic, prof.**

Teachers Association, Veliko Gradište/ Golubac, The Republic of Serbia

### **THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL EDUCATION FOR THE CREATING OF A MODERN, EUROPEAN SERBIA**

*Summary:* The most important characteristic of all educational systems is definitely their ability to continually adapt to modern society needs. The acquisition of applicable knowledge, skills, and abilities that enable students to actively participate in social life are the characteristics of each sustainable educational system. A new vision of the educational system is compatible with the overall strategic direction and reform changes towards establishing a democratic, developed and open society that is based on multi-ethnic diversity, mutual understanding and tolerance. It is of great importance to create such a social environment that gives the opportunity for reinforcement of the relationships that school is trying to develop starting from the micro level of the classroom. Creating such an environment includes various forms and levels of activity, from the defining of the official cultural policy to the protection of human rights and the environment, as well as all the socializing factors of the society as a whole, through the media to the students' immediate environment, their local community and their families. Intercultural education develops the competences necessary for life in a multicultural European society. Intercultural competences include the ability to use cultural diversity as a resource for teaching, learning, building attitudes and values that enable us to learn, work and live with members of other cultures in a democratic and multicultural European society.

*Key words:* intercultural education, multiculturality, social life, school, competences.

## **APPLICATION OF DESIGN TECHNOLOGY IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN SCHOOLS)**

*Summary:* In the given article, we have examined the application of one of the innovative technologies in the Russian educational institutions for children, i.e. the application of the project technology. Project technology has become of current importance in the connection with introducing the Federal law “On the Education in the Russian Federation”, the Professional standards of the educational specialist and Federal state educational standards of preschool education. We present the corresponding terminology, classification, as well as the didactic tasks, which are practically proven, at each step of drawing up the project.

*Key words:* Federal Law “On Education in the Russian Federation”, “Professional Standards for Teachers” and “Federal State Educational Standards of preschool education”, innovative technology, children’s educational institutions.

Different educational systems in many countries widely use projects in teaching. Now new federal educational standards introduced project work in Russian education institutions. Russian education has been divided into educational standards of preschool education, primary education, etc.

Preschool education standards are basic criteria for the independent evaluation of the preschool education [4]. According to these standards there are some rules for pre-school children development and education:

- to maintain variety of children’s activity;
- to take preschool childhood as a very important, unique and self-worth stage in the overall personal development;
- to make the best of the children’s preschool age, to enrich children with knowledge;
- to create favorable social environment for each child according to its age and individual characteristics;
- to support children’s development through their cooperation with adults and interaction between them, their interaction between culture and the world;
- to teach children sociocultural norms of behavior and traditions of the family, society and the state;
- to form cognitive interests and activity of the children;

---

\* annvinevskaya@hotmail.com

- to take into account the children's ethno-cultural and social environment development [4].

Which appropriate educational technologies can be used in order to promote the above mentioned qualities? In our opinion, the released kind of project work in preschool education can help to achieve many of the objectives set for the modern-day teachers. Due to the method of project work almost all of these principles can be realized.

Let's answer the question of what a project is. The project is a set of activities intended to plan a specific output, according to certain rules. The Latin word "project" means "thrown forward" [1].

Method of projects in education is a set of children's independent activities intended to achieve a certain output. [1]

Project work – is a set of activities intended to find solutions to the problems and implement changes to the natural or artificial environment. [1]

Any project organized as interaction between the teacher and the child is an independent material or intellectual output developed from an idea to its realization, which has the objective and subjective novelty and is embodied under the supervision of the teacher who organizes interaction [2].

Project-based education can be regarded as a system with the method of projects - as a component of the system, as an educational technology, which provides application of up-to-date knowledge in life.

According to the educational literature, there are different classifications of projects:

- Practical projects
- Research projects
- Information projects
- Creative projects

According to the complexity (in other words, the composite nature of the project) we can distinguish two types of projects:

- Mono-projects
- Interdisciplinary projects

According to the duration of projects we can distinguish:

- Mini-projects
- Short-term projects
- A week long projects
- A year long projects

They also can be distinguished according to the nature of contacts between their participants as well:

- group projects
- college projects
- regional projects
- interregional projects
- international projects [1].

Obviously, such a variety of project classifications cannot be entirely used in preschool education for some reasons.

Students of TGPI Chekhov often use this technology during their internship.

This research shows the results of our project work in a preschool group. The project work was carried out in the last year preschool group with 6 year old children. We have stud-

ied whether it is possible to create a newspaper with children and for children with general underdevelopment of speech.

Currently increasing number of preschool children with general underdevelopment of speech very often has concomitant speech pathology and needs ongoing support and assistance from parents and teachers. They do not play an active role in social life, and it is difficult for them to adapt to the school. Due to their poor vocabulary and verbal behavior they slowly learn the holistic picture of the world. They find it very difficult to understand the causal connection between the phenomena, and especially to explain it and to draw a conclusion. Thus, it becomes apparent that systematic, diverse approach to the problem, which includes innovative technologies of speech therapy (project work) along with traditional methods, can help to educate a highly motivated person, in other words, a deep thinking, inquisitive creator. Parents do not always consider the child's speech disorder as an obstacle to the personal development of their children, and very often they do not participate in remedial and developmental education. We believe that since the parents are involved in the speech therapy process it is easier to achieve high performance in overcoming speech disorders in their children.

We have faced an acute problem that it is necessary to find new and innovative techniques that would have parents involved in speech therapists' work and to conduct remedial and developing training in order to achieve good results in overcoming speech disorders in last year preschool children.

We have identified the purpose of the project work as an overcoming speech disorders in preschool children through the joint activity of children and adults on the creation of a newspaper for children.

In our study we have identified several stages of project work application. Stage one: organization and preparation.

There is a search for new forms of interaction with the family. We have noticed that the consultations given for parents through panels and lectures are not enough to reveal to them the remedial and developmental problem of education of children with speech disorders. Parents remain inactive, they just listen and read. We wished parents tried a role of teacher - speech therapist. We have developed and put into practice a new alternative form of interaction with the family – *speech therapy room*.

It also includes the development of a long-lasting, sophisticated role-playing game "Journalists" that would motivate children to pronounce sounds correctly and thus contribute to their development of speech, research, creative, communicative and cognitive abilities. By analyzing the play activities of children and especially their communication with peers, and examining the range of interests of today's children, we came to the conclusion that the role-playing game "Journalists" will be fun and interesting for children.

Step Two: practice. The table below presents the speech therapy rooms planned for children of the last year preschool group and their parents.

Table 1. Speech therapy rooms

Title	Purpose	Educational area	Children's activity	Teacher-speech therapist's activity	Parents' activity
"Oseniny" <sup>1</sup> . The kind of educational play held in the music room. Phonetic and phonemic speech underdevelopment of speech, dysarthria. First year of study. Music teacher plays accompaniment.	Parents become familiar with the basics of speech therapy in phonetic and phonemic underdevelopment of speech.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– correction of articulation</li> <li>– speech development</li> <li>– communication</li> <li>– play</li> <li>– role play</li> <li>– logarithmics</li> <li>– psychomotor correction.</li> </ul>	Children sit on chairs beside their parents. They perform different play exercises, some articulation exercises repeating after a speech therapist some speech patterns for mastering the particular sound and different exercises in order to develop speech recognition, etc.	The teacher shows sound formation examples, how to master it and helps parents carry out playing exercises.	On the day before the room takes place, parents choose exercises that they are going to make with children. One after another (according to the scenario) parents teach children while playing with them. Being creative is welcome.
"Vesna-krasna" <sup>2</sup> . Educational play held in a music room. Children with general speech underdevelopment (III ur. p. P.), dysarthria. First year of study.	Specifics of remedial and developmental education in children with general underdevelopment of speech.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– drawing</li> <li>– monitoring</li> <li>– experiment</li> <li>– dancing</li> <li>– singing</li> </ul>	Children and parents sit in a forest clearing (on the imitated "stumps") next to each other.	The speech therapist shows stages of a speech therapy in case of general speech underdevelopment.	Parents carry out lexical and grammatical games. One of the parents draws a snowdrop and shows kids its growth.
"New Year's Eve chores" <sup>3</sup> . Educational play in music room which is decorated as in winter. Children with phonetic and phonemic speech underdevelopment, dysarthria (last year of preschool)	Parents participate in the educational process.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– connected speech</li> <li>– literacy</li> <li>– role play</li> <li>– communication (interview)</li> </ul>	Children and parents visit "Zimushka-Zima" <sup>4</sup> . Preschoolers make play exercises, study sounds, letters, and sentences (modeling). They perform the scene "Christmas tree" and after the scene the interviewer asks parents questions.	Speech therapist continues to involve parents in remedial and developmental education, helps parents to carry out different kinds of exercises with children, and supports the connection between three parties: child, speech therapist, and parent.	Parents participate in the interviews (unexpectedly, without notification). Issue based on the scene: What would you have said or done, if your children had decorated the Christmas tree with jewels or valuable things?
"Spring worries". "Logopedic Lyceum" room. Children come to the imitation of a forest in school. Parents are close. Children with general speech underdevelopment (III stage of speech development), dysarthria. Second year of study.	The aim is to demonstrate unusual interpretation of the speech therapy room, children's opportunities, and their interpersonal interaction.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– role play</li> <li>– dialogue between children</li> <li>– literacy</li> <li>– simulation</li> <li>– artistic and aesthetic</li> <li>– norms of the literary language, connected speech</li> </ul>	Children play the roles of teachers: Veronika (phonetic and phonemic speech underdevelopment) plays Karkusha <sup>5</sup> , Alisa plays Fairy Butterfly (phonetic and phonemic speech underdevelopment). Girls had previously had lessons with the speech therapist. They give some play exercises to other children and monitor how they are performed.	The speech therapist supports children's desire to perform speech therapy games and supports close relationship between parents and children.	Parents carry out speech therapy games. They make positive emotional evaluation of preschoolers' activity in the forest school.

<sup>1</sup> Oseniny – originally, the harvest home, the feast of fertility and family happiness.

<sup>2</sup> Vesna-krasna – literally "Beautiful spring", is an affectionate name of spring, addressing spring as if it were a person.

<sup>3</sup> New Year's Eve chores – has similar meaning to "Christmas chores", since the celebration of New Year is more traditional holiday in Russian culture than Christmas.

<sup>4</sup> Zimushka-Zima – is an affectionate name of winter, addressing the winter as if it were a person.

<sup>5</sup> Karkusha – is a name of a clever crow puppet from famous Russian TV program for children.

<p>“Traveling to beautiful places”. In the music room there are decorations of the “lawn”, “river”, and “forest”. Children of the last preschool year group with phonetic and phonemic speech underdevelopment, with general speech underdevelopment (III stage of speech development), dysarthria.</p>	<p>Creative unity of a child, a speech therapist, and a parent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– the development of speech</li> <li>– literacy</li> <li>– lexical and grammatical structure of speech</li> <li>– norms of the literary language</li> <li>– math games</li> <li>– simulation</li> <li>– monitoring</li> <li>– communication play</li> <li>– logorhythmics</li> <li>– experiment</li> </ul>	<p>Children travel with a teacher. They tell him/her about the beauty of lawns, woods and rivers, analyze and make sentences. One of the girls, Aruna carries out the attention games with other children: “Seasons”, “Dunno”<sup>6</sup> mistakes”.</p>	<p>The teacher helps children to find the envelope with the task, encourages children to read the assignment, monitors how correct they perform it, creates an atmosphere of friendship, partnership between children and the adult, and shows individual approach to each child.</p>	<p>Parents offer the children to answer some thought-provoking questions. For example, what should a human do in order to save forests? What has changed on the lawn after the children left it, etc. Then they handed the children the key of what we call “the country of Knowledge”, that is school.</p>
<p>“Merry KVN”<sup>7</sup>. Children (with phonetic and phonemic speech underdevelopment, general speech underdevelopment, dysarthria) sit on chairs in the music room in front of their parents.</p>	<p>Friendship, partnership between speech therapy groups of children.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– speech development</li> <li>– math games</li> <li>– play</li> <li>– visual arts</li> <li>– logorhythmics</li> <li>– singing</li> </ul>	<p>Children work in teams and choose team captains. They carry out competitive tasks.</p>	<p>The therapist announces competitions, the maximum number of points for a particular contest, the evaluation criteria.</p>	<p>Parents are on the jury. They objectively assess the teams.</p>

Now we describe the use of project work in last year preschool group. According to such educational technique it becomes possible to use *inclusion* – the kind of interaction between preschool children with various speech disorders, when they communicate with each other through the game. Then the children with speech underdevelopment distribute roles: choose the chief editor, reporter, photo-reporter, advertising agent, and publicist. Children with speech disorders actively perform assignments of their peers, notably, paint, take photographs, collect information (parents help them, they also can use computer, encyclopedia). Thus, almost all the children in the group take part in the game “Journalists”. Teachers do not impose on them a desire to choose the profession of a journalist in the future. The teacher led by the speech therapist plans special-purpose trips, excursions, observations, role playing lexical games. Teachers encourage and appreciate the children’s need and desire to play, to study, to ask and answer the thought-provoking questions, to invent riddles, puzzles, and tasks, to write poems and fairy tales. When children come to the speech therapist office (once a week), they sort letters from alumni, parents, guests, teachers, their peers from other groups. They make the layout of the newspaper and think over the names of headings, columns, which topic will be on the first page and on the others.

We believe that the use of project work can help any teacher to involve parents as much as possible in the remedial and developmental education, as well as to achieve high results in the preschool children speech underdevelopment correction. We think that this approach will help preschool children to enter primary school highly motivated to learn.

<sup>6</sup> Dunno – (from the Russian phrase “не знаю”, don’t know) is a hero created by Soviet children’s writer Nikolay Nosov.

<sup>7</sup> KVN – “Club of the Funny and Inventive” is a Russian humour TV show and competition where teams (usually college students) compete by giving funny answers to questions and showing prepared sketches.

REFERENCES

- Vinevskaya A.V. (2014). *Pedagogicheskie tehnologii: voprosy teorii i praktiki vnedreniya*. (Pedagogical technologies: issues on theory and practice. Handbook for students). ed. by Stetcenko I.A. Rostov-on-Don: Phoenix, 253 p.
- Pedagogika: Slovar' – spravochnik korrekcionnogo pedagoga (2013)*. (Glossary of correctional pedagogue). Vinevskaya A.V, ed. Puylova M. A. Rostov-on-Don: Phoenix, 267 p.
- Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federacii ot 29 dekabrya (2012) . N 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii"* Federal Law of the Russian Federation N 273 -FZ "On Education in the Russian Federation" from December 29.
- Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya* (Federal state educational standard of preschool education).

## **THE FORMATION OF SUBJECTIVITY IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION**

*Summary:* At the moment, discussion about problems and prospects of higher education in Russia is one of the main subjects of various public discussions. In addition to that, without doubt is the fact that higher education plays a significant role in the socialization of a young man, and in the formation of those important qualities of subjectivity which will allow him to take active stands in the future. However, at the same time, discretization of the values and ideals of modern youth that seemed to remain firm in recent times, complicates the process of formation of true subjectivity. In the course of empirical study of the formation of subjectivity of a first-year student, we recognized that the life of a personality in society is based on the three-vector model of relations offered by V. N. Myasishchev (the attitude towards oneself, towards other people and subjects and phenomena). Therefore, with the change of the social situation of development, expressed in the change of the social status upon transition from a school student to a higher education student's role, changes occur in the subject's self-relation system too.

*Key words:* higher education, subjectivity, trust in the world, trust in oneself, three-vector model of relations.

At the moment the discussion of problems and prospects of higher education of Russia is one of the main subjects of various public discussions. Also without doubt is the fact that higher education plays a large role in the socialization of a young man, formation of those important qualities of subjectivity which will allow to have active attitudes in the future. But at the same time, the discrimination of the values and ideals of modern youth, that seemed to be firm still in recent times, complicates the process of formation of true subjectivity.

The period of the youth in case of a consecutive ascension of the forming personality to maturity is an adaptation stage in "the adult world". The degree of integration of a young man among the peers to a great extent predetermines his successful adaptation further, natural "accustoming" in a wide social environment. Therefore, the primary value for a young man is his understanding of his relations with other people. Accordingly, we find it possible, to notice the fact that, as S.L. Rubinstein's treated, [2] the formation of a subject is connected with the thing that, by his own being, a person approves and strengthens the life of another person, his identity, worthiness; that the subject treats another one as the fact of the formation of its essence, treats another personality as a problem, taking into account all completeness of its essence, and gives others the right to self-determination and freedom.

---

\* krichenko@bk.ru



### **An empirical research**

It's higher education institution and the beginning of professional self-determination where there is the main stage of formation of subjectivity, as understanding by a young man of "his own life authorship" (V.I.Slobodchikov, E.I.Isayev) that will be expressed at the same time both in the autonomy from adults and in creation of a new adult system of the relations and valuable orientations. Therefore leaving school as the main stage at which a young man takes one of the main decisions of the future life (what to become) is one of the main stages of socialization and formation of the subject, expressed both in the autonomy from adults, and in formation of adult system of relations. And the autonomy, as well as self-identity, are the main indicators of personal development of a young man, allowing to assume the rights and duties of an adult. The young man wants to be taken as adult enough, it's what he seeks to reach by individualization, during which the former system of the relations with people around remains, nevertheless, but it also undergoes essential changes. At this stage of development the mankind becomes the partner of a young man (V.I.Slobodchikov) with which he gets into activity relations, mediated by the system of public values and ideals [3].

However, the formation of constructive relations with the world around is only possible when a person trusts both himself and the world because trust is the fundamental condition of the person's interaction with the world (T. P. Skripkina). The ratio of level of trust to the world and trust to itself is in a mobile balance which, being changeable, is broken. The violation of this balance causes aspiration to find the balance, thereby the subject teaches himself and the world around [4]. By acquiring the relations of others or the world, by building the generalized image of this other, a young man reflects his attitude to him and creates the inner world, builds the system of relations to himself as the subject of new social relations. Therefore, the change of the social situation of development at young age involves, first of all, reorganization of the former system of relations.

In the course of empirical study of the formation of subjectivity of a first-year student we recognized that the life of the personality in society is based on the three-vector model of relations offered by V.N.Myasishchev (the attitude towards oneself, towards other people and subjects and the phenomena) [1]. Therefore, with the change of a social situation of development, expressed in the change of the social status upon transition from the school student to the high school student's role, there are changes of the subject's self-relation system too. The results of empirical research of the self-relation according to MMPI by Pantileev [5] show, that not all self-relation indicators undergo changes. Only the following indicators change significantly (at statistical level): self-confidence, reflected self-relation, inherent worth, self-acceptance, self-attachment and internal conflicts. However, significant distinctions haven't been found out in the following scales: self-accusation, self-management, closeness-openness. In our opinion, the following supervision is interesting: the very fact of entering a higher educational institution doesn't mean automatic increase of self-management. Probably, it is a process that is being formed for quite a long time and happens not at once with leaving school and entering higher educational institution .

Empirical indicators of other scales of research showed that significant distinctions in the self-relation have occurred nevertheless. The statistical importance of distinctions on self-confidence, reflected self-relation, self-acceptance, worthiness scales' indicators is high. The empirical analysis of the results received allows to assume that at the stage of changing the social situation of development there is a change in self-relation system of first-year students in comparison with the senior school students at the time of leaving school. Understand-

ing of the value of its own personality is interiorized, the vector of orientation of a young man changes from orientation from the outside to understanding the value of its own personality. One of the most important generalized indicators of the self-valuable relation to oneself, connected with subjectivity development, is to trust oneself. Believing that to trust oneself is the phenomenon, allowing the subject to take up a certain valuable attitude to oneself and, proceeding from this, to build one's own life strategy, we compared the average value of level of trust to ourselves (according to T. P. Skripkina) among seniors and first-year students.

The significant distinctions in the indicators of average values on trust in oneself scale among seniors and first-year students testify that with seniors the trust in oneself mechanism is expressed in much smaller degree. The received empirical indicators specify that, despite wild growing up, the feeling of internal being not free in acts and deeds still remains, wherefore they have to coordinate the acts with their community.

## Conclusions

Entering a higher educational institution assumes experience of important vital success which, psychologically, is accompanied by increase of confidence of oneself, by understanding the feeling of internal freedom accompanying the jump in the final formation of feeling of maturity that has occurred. Trust level in oneself with first-year students sharply raises in connection with their ability not only to set the vital life goals but also to reach them. And as implementation of vital plans is the main objective of young age, getting a school-leaving certificate and leaving school itself becomes the fact. Raising the level of trust in oneself, and realization of professional choice – entering a higher educational institution, provides trust in oneself confirmation as a condition of internal freedom and independence, as the base of real subjectivity.

## REFERENCES

- Myasishchev V. N. (1995). *Psychology of the relations*. Selected psychological works. M.-V.
- Rubinstein S. L. (1997). *Person and world*. M: Science.
- Slobodchikov V. I. Isayev E.I. (1996). *Phenomenon of the person*. M.
- Skripkina T.P, Krishchenko E.P. (2011). *Trust as a factor of formation of subjectivity in ontogeny*. Rostov-on-Don.
- Pantileev S. R. (1991). *Self-relation of the personality as emotional-estimation system*. M.

## **THE CONCEPT OF THERAPEUTIC DIDACTICS IN MODERN EDUCATION**

*Summary:* The article describes the essence of the concept of the therapeutic didactics developed by the author, presents three of its components, discloses methods for implementing the concept in education and educational process on the theoretical and practical levels; gives specific examples showing how to implement the introduction of therapeutic didactics in training sessions at the techniques and technologies levels.

*Key words:* Therapeutic didactics, individual characteristics of the child, the unity of the educational and training objectives, psychological safety.

The article introduces the concept that we call therapeutic didactics. This concept is of practice-oriented nature, it aims to ensure success of every child, every student, to connect educational and training activities and tasks to ensure comprehensive development of the child.

Therapeutic didactics consists of three components, which are interconnected.

The first is conventionally called psycho-methodical; this component is aimed at keeping the psychological characteristics of children and the use of these features for their learning, aimed at methodical aspect of education. Psychological and methodological components aim to ensure that the content of organization of education in educational process takes into account such individual characteristics of students as hemispheric asymmetry (right-brain or left-brain type), representative system (auditory, visual, kinesthetic), the type and kind of thinking (abstract, visual-active, imaginative), learning difficulties, relationships with other children, interests, etc.

In order to provide the child's learning effectiveness, it is necessary to know how it is easier to study the material, choose the best way of learning it. For example, if the right hemisphere of the student's brain is mainly developed, it can be difficult for him to understand and remember logical explanations, but imaginative explanation, through drawing, fairy tale – will remain in his memory for a long time; and vice versa – for a left-brain child.

The second component of therapeutic didactics is conventionally called meaningfully pedagogical. This name was given because this component is associated with the educational aspects of training, it is aimed at the selection of the actual for children content, significant for self-knowledge and personal development topics. The problem may be relevant to a particular child or group of children or for the whole team. Discussion and search for ways to solve it allows children to meet new communicative and behavioral strategies to master and partially assign a new strategy.

---

\* mpri@bk.ru

Psychological security is created by several factors. First, using the text as a mediator between the child and the problem, between the child and the teacher who helps to see and solve the problem. Second, the psychological security situation is created at training session that traditionally, in the view of mass consciousness, is not associated with psychological correction and does not involve special psychological work. This fact contributes to the openness of children, encourages it as the child does not feel himself under the psychological impact, respectively, there is no desire to shut down, get away from the discussion of the problem. Third, psychological security is created by the collective work in which the teacher does not indicate to whom and for what reason one or another problem can be significant, and children are able to speak or remain silent. Children (class) actually function as a training group.

The third component of the therapeutic didactics is called communicative, the name suggests the importance of communication. There are three points of communication significant for the concept of therapeutic didactics: first, it's open, confidential communication; second, gradual inclusion in educational communication for all children, including the shy, sheltered children, pupils having difficulty in expressing their thoughts and feelings, and third, increased self-esteem of children through positive reinforcement, teacher's approval, positive comments, continued support of the child in even the most insignificant of his advancing, in his slightest success.

The first component focuses primarily on training, it provides efficiency of knowledge, skill formation, training in the zone of proximal development (Vygotsky, L. S.). The second component focuses primarily on education, which hides behind the training. The third component connects the first and second component, because without pedagogical support, without creating a situation of success it is almost impossible to ensure effectiveness of education for all children; to discuss important problems is possible only when there is trust in relationships between students and between teachers and pupils.

To implement psycho-methodological component of therapeutic didactics it's necessary to identify individual psychological characteristics of students, their relationships with each other, typical difficulties in learning activities (this is usually done by psychologists and subject teachers), then on the basis of these data systematically organize pair and group work, different variants of this work are combined with individual and collective training activities. Under different options didactic ripple of forms of organization in building a training session is meant. (Zaydman, 2013; Zaydman, 2010). Let's provide some examples.

A mistake correction lesson begins with brainstorming of difficulties the pupils faced performing their task. Then the children are paired according to these challenges and do the tasks prepared by the teacher (i.e. some pupils may review verb tenses, others – punctuation in direct speech, and others – punctuation in dialogue, the fourth learn words with spellings unverifiable, permitting error); if necessary, the students review and repeat the rules, tell them to each other, perform tasks to insert missing letters or punctuation.

Further the pairs group in 4 and check the tasks made by another couple of pupils, and then all together they compose a text incorporating the most difficult cases of each pair. The class activities are organized in a particular way: from reproductive level (knowledge of the rules) to skills (performing tasks modeled), then partially-search tasks (mutual checking, justification of choice), and then – to the creative level (creating text on grammatical task). Further the group determines a student who will represent the composed text to the rest of students; transition to the collective work is implemented, students discuss whether the text was good

or bad, what are the features of it, as well as identify what rules were reviewed by the group. Thereafter the class writes the most saturated ones by revised material fragment.

Thus the work is organized: from collective to pair work, and then – to the group work, further – to the collective; from reproductive – to partially-search, then – to the creative, further back to a partially-search. Subsequently you can also organize the checking by the group members of those fragments which they dictated. As far as homework is concerned it is the individual work on the mistakes made in the task. In this example, difficulties of students are taken into account. It is possible to group pupils taking into account the hemispheric asymmetry, representational systems, the temperament of students; the reasons are defined by the topic, material that students have to learn; (for details see Zaydman, 2010).

Let us demonstrate the way to realize the meaningful pedagogical component of therapeutic didactics. If students have a problem of self-organization, which is often in adolescence (for 12–15 year-old pupils) (a child may say: I do not have time to do my homework, do not go to school circle / do not walk on the streets because I have no time!), it makes sense to carry out a series of classes under the theme “How to plan my work successfully”. Rhetoric lessons, Russian language, literature and classes related to common material, speech topic, or special extracurricular classes like non-academic courses (i.e., family, home, pets, human appearance, human and society, etc.).

Concerning Russian language studies the teacher selects texts in which the characters lack time and discusses with the children how to solve the problem, students offer different options, analyze them (maybe even check their effectiveness in a role-playing game), choose the most productive; hereinafter perform traditional spelling / punctuation, grammar tasks. The text may be, for example, the following:

“I do not have time!

I’m spinning like a squirrel in a wheel, but nothing is done in time! At work I am always in a hurry and at home everything is upside down too. During the weekend I have to debris that had been accumulated during the work week: wash and iron clothes, do the cleaning, cooking... And it is not clear for me how some women manage to leave the city or visit beauty salons!?

From Monday I tried to do the housework during the week days: little by little, little by little... eventually to the next Monday I felt like a horse, which was not shot in time. Still! Every evening after work I cleaned, washed, welded vacuumed, tidied the cabinets... the most amazing thing is that the apartment, as if by magic, very quickly gained the most original appearance ...

But what can I do? There must be a way! And I went for advice to a friend.

– Nothing is in time! – I complained. – I am trying to have some free time for rest – but no luck!

– I had the same situation too – she laughed. – But once I was fed up with this I ...”

The interview is conducted on the following issues: What is it the woman does not have time to do, so what is meant by nothing? If she does not have time to just relax, why did she write it that succeeded in nothing? Does the woman perceive the situation? What are the words from her letters, which represent the state of affairs? At home the woman tries to bring everything in order, at work – to do things quickly. Imagine how she looks and feels. And how does she describe her condition? How are her relationships with other people? Imagine the image of a person who manages to do everything in time. The letter is not over, keep it writ-

ing (the task can be done in pairs) make a dialogue of friends. Write a letter of response to the letter from the Internet. What do you have time for? And what do you not have time to do?

The teacher's task is to lead students to an understanding of the need to plan their affairs, to the realizing of different methods of self-organization. It is necessary for students to understand: there are no universal ways to manage everything. The same strategy of behavior under the time pressure may seem to be the most effective for one person and unacceptable for other. Everyone has to decide for himself which option suits him better. Every man defines for himself what actions he must do and what he can afford not to get done. It often happens that the number of cases that a person manages to perform is smaller than the number of cases that he is unable to do.

The following questions are discussed with students: "Why should a person manage everything? How to do more?" Then they are offered to read excerpts from the interviews with prominent cultural figures, think of what these people lack for the time being and how they behave.

Then the students are invited to consider various kinds of diaries, assess their goals, figure out what kind of diary would fit them best, create a diary for them and start to plan their affairs.

After some time, the teacher returns to the question of how students manage to do the schedule, what they do, what difficulties arise and how to overcome them.

So gradually when performing different tasks for Russian language lessons teens learn to plan and analyze their activities, to use time, to save time. As a result of connected educational and didactic tasks the boundaries of educational classes are expanded, and students begin to have more trust in the teacher, who discusses such actual problems with them and helps to solve ones.

#### REFERENCES

- Zaydman, I. N. (2010). *Kak nauchitj vseh i kazhdogo. Uchebno-poznavateljnaya deyateljnostj na osnove individualizacii i differebciacii: praktico-orientirovannaya monografiya*. Novosibirsk.
- Zaydman, I. N. (2013). *Didactic ripple as a principle of modern education* // Siberian Pedagogical Journal. № 7. Pg. 207–211.

**МОДЕЛИ УПРАВЉАЊА ПРОМЕНАМА У  
ОКРУЖЕЊУ СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И  
ОБРАЗОВАЊА**

**MODELS OF MANAGING CHANGES  
IN THE EDUCATIONAL SYSTEM'S  
ENVIRONMENT**





## **MODEL OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE PSYCHO-PEDAGOGICAL ACTIVITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A NECESSARY CONDITION FOR ITS DEVELOPMENT**

*Summary:* Innovations in education should take into account the connection between all the stages of the educational system, creating conditions for the development of personality. Management of innovative psychological-pedagogical activities should focus on actualization of research and educational functions of the educational institution. New quality of education involves the development and implementation of new management mechanisms for the effective functioning and development of educational institutions. Innovation in management is the process of implementing innovations in the form of administrative actions: maintenance, security, design, generation and predicting of a new standard. Modernization of management in education requires a combined and complementary use of the system, synergistic, process and situational approaches as fundamental ones. Not all complex systems (such as an innovative psychological-pedagogical activity) have an only way but a set of ways of development corresponding to their nature. In the context of the prevalence of variant approaches to management, the most efficient is the model of system-oriented participatory management of innovative psychological-pedagogical activity. Development of the quality of management of innovative psychological-pedagogical activity supposes the creation of an environment in the educational institution that encourages innovative psychological-pedagogical activity.

*Key words:* innovations in education, psychological and pedagogical activity, development of educational institutions, participatory management.

Pursuing a course for development radically changes all areas of activity where innovations are implemented. Modern education system, responding to the demands of the time, is in the process of development of innovative activity. This process must be managed, and be managed qualitatively what involves optimization of the process and its resource support, the process leading to high rates of the quality of education in general.

Innovations in education should consider the connection between all stages of the educational system, creating conditions for the development of personality. The management of innovative psycho-pedagogical activities should focus on updating research and educational functions of an educational institution. New quality of education involves the development and implementation of new management mechanisms for the effective functioning and development of educational institutions. In the context of the prevalence of variant approaches to management, the most efficient is a model of system-oriented participatory management of in-

---

\* rurik\_fil@mail.ru

novative psycho-pedagogical activity. The development of quality management of innovative psycho-pedagogical activity involves the creation of an educational institution environment which encourages innovative psycho-pedagogical activity.

Innovation in management is the process of implementing innovations in the form of administrative actions: maintenance, security, design, generation and predicting a new standard. The modernization of education management requires a combination and complementary use of the system, synergistic, process and situational approaches as fundamental. All complex systems (which is an innovative psycho-pedagogical activity) are not the only way but the set of corresponding items to their nature paths of development. In the context of the prevalence of variant approaches to management the most efficient is the model of system-oriented participatory governance of innovative psycho-pedagogical activity. The development of quality management of innovative psycho-pedagogical activity involves the creation of an educational institution environment which encourages innovative psycho-pedagogical activity.

Model in French means – a measure, sample, standard; in logics and methodology of science – analog, scheme, structure, sign system of a specific fragment of a natural or social reality created by human culture, conceptual and theoretical entities. This analog is used to store and expand the knowledge of the original, the original design, transformation or control over it. Initially modeling in scientific studies was based on a description of the categories of a “process” and a “structure”. Modeling is associated with theoretical knowledge, whose object, in contrast to the empirical knowledge, is the analysis of the essence, the process of idealization is realized, the significant is singled out, and then it is objectified, modeled in a form of material constructs with the help of sign and symbolic means (Salmina, 1988).

The difficulties arising in the formalization and modeling of complex self-developing systems dictate the search for “ordering or system factors”, the definition of the principles of organization systems and criteria for assessing their effectiveness.

The following after the simulation design phase is the stage of creating a project itself (in our case – the quality evaluation system of innovative psycho-pedagogical activity). Practically at this stage the work with the model created is made, it is objectified, specified, shall be brought to the level of use to transform reality. The third stage of construction is design (design technology) – this is further detailing, specification created by the project, the creation of the technology of its realization in concrete terms by the actual participants. Designing innovative evaluation system of psycho-pedagogical activity is a methodical task.

According to modern conditions, requirements and standards of society and educational institutions should have policies, objectives and procedures for quality development of innovative psycho-educational activities.

In fact, the development of quality management of innovative psycho-pedagogical activity involves the creation of an educational institution environment which encourages innovative psycho-pedagogical activity (formation of a qualitatively new educational environment in which innovation is actively created, developed, mastered and distributed).

This, in its turn, requires the objective assessment of the quality of these activities, reflection of its results, both at management level and at the level of psycho-pedagogical personnel. When assessing the effectiveness of innovation educational institution using objective criteria, it is possible to determine the prospects for the development of a specific educational institution as well as the education system as a whole.

The policy in the sphere of quality development of an innovative psycho-pedagogical activity is a modern concept and serves as vectors of educational institutions in this area and includes the concept and purpose of educational institutions in this area.

The policy should reflect:

- correlation between the quality of education and quality of innovative psycho-pedagogical activities in educational institution;
- strategy of the educational institution in relation to the quality of innovative psycho-educational activities;
- the responsibilities of departments, schools, and other organizational units in relation to the development of quality innovative psycho-educational activities and guarantees of this quality;
- the system of quality evaluation of innovative psycho-educational activities, including methods with the use of which this quality is controlled and checked;
- the implementation of the system of quality evaluation of innovative psycho-educational activities.

The policy should:

- comply with the strategic vision and objectives of the educational institution;
- include requirements for continuous improvement of innovative psycho-educational activities based on the results of its evaluation;
- should be constantly reviewed and adjusted, if necessary;
- be open to all the personnel.

The concept of educational institution in the development of quality innovative psycho-pedagogical activity is formed and periodically reviewed on the basis of the following components:

- the strategies of educational institutions in the development of quality innovative psycho-pedagogical activity recorded in the strategic plan of an educational institution;
- the current results of the analysis of customer satisfaction and other stakeholders of innovative psycho-educational activities;
- the objective quality assessment of psychological and pedagogical innovation activities;
- the information on the results of operation of the system of quality of educational institutions in the previous period.

The goals in the sphere of quality development of an innovative psycho-educational activities must be measurable and consistent with the policies of the educational institution in the field of quality.

Forming the goals of the development of the quality of innovative psycho-pedagogical activity is guided by two aspects:

- updating of the goals is made upon the achievement of them and within established policies;
- after the revision of policy the objectives related to its new directions appear

The management of the educational institution should be responsible for the policies in the sphere of the development of quality of innovative psycho-pedagogical activity shall:

- a) be consistent with the purposes of the organization;
- b) include a commitment to comply with requirements and continually improve the effectiveness of the quality evaluation system;

- c) provide a framework for making, analyzing the development goals of quality innovative psycho-educational activities;
- d) be presented to the staff of an educational institution and adopted by them;
- e) be corrected, if necessary.

Among the methods, mechanisms and principles of management of innovative psycho-pedagogical activities, sought in the framework of modern educational policy the following can be ranked:

- the management of innovative forms of psychological and educational activities through the involvement of the public in solving urgent problems in the field of education;
- the communication of educational institutions with productive spheres of social life in order to create optimal conditions of socialization;
- creating conditions for customizing methods to work with students in an educational institution on the basis of accounting data of psychological and pedagogical sciences;
- create conditions for innovative psycho-pedagogical activity of teachers and innovators, business introduction of various forms of psychological and pedagogical innovations;
- establish a coherent and consistent system of management of innovative psycho-educational activities at all levels of education;
- attention should be paid not only to assimilation of a mass of knowledge by students but also to the problems of education of harmoniously developed personality that cannot only handle knowledge but also creatively transform reality.

From the standpoint of teaching intra-school management it's appropriate and necessary to allocate the following units whose interaction provides the efficiency of the control system: motivational components of readiness for innovation, the components of goal formation, operational components, component quality assessment of educational innovation, in particular, psychological and pedagogical activities. (Gafforova, 2002; Gorlenko, 2004; Konarzhevsky, 1993)

O.V. Shushpanova explains the ever-increasing importance of evaluating innovative processes in education management by a number of factors and prerequisites (Sidorenko, 1996):

- the increase of the dynamism of educational systems at all levels (federal, regional, municipal, educational institutions);
  - the emergency of new patterns of education, such as variability, causing the changes in the forms and levels of education;
  - a general modernization of public system, when the final version of a new type of social policy is not defined, and therefore the role of education in the new state and social system is not defined;
  - the inertia of education: all what will be brought into education today, also through innovative psycho-pedagogical activity, finally will manifest itself in 12–15 years.
- Tools of innovative psycho-pedagogical activities can be divided into certain groups:
- the administrative and organizational boundaries, ranging from the existing legislation, orders, duties, etc.;

- the economic forms and controls, the diversity and range of action of which is determined by economic relations and the level of economic development of the industry, organization, country;
- the information tools and management tools, the use of which leads to a direct impact on the ongoing project work;
- the socio-psychological factors of control actions, which vary according to the specific nature of the creative intellectual work of designers and researchers.

The most important aspect of management of innovative psycho-pedagogical activity directly in the educational institution of higher authorities is the fact that the control subjects are in close proximity to the object of control, have a lot of information about the object and process management.

Responsibility for the quality of innovative psycho-pedagogical activity, answerable for the quality of educational services, should be originated from the openness and transparency, but not from accountability.

Shall be evaluated:

- 1) the resources of innovative psycho-educational activities;
- 2) the process of innovation activities of psycho-pedagogical activity;
- 3) the result of innovative psycho-educational activities.

The quality of innovative psycho-educational activities to be evaluated as part of the quality of education has two aspects:

1. Structural quality concerns framework conditions and depends on the resources provided by the educational institution (broadly). This aspect of quality only to a limited extent depends on the management and staff of educational institutions. The modern concept of education quality framework identifies a number of heterogeneous components and factors affecting the development of a child.
2. Procedural quality concerns the conditions and quality of innovative psychological and pedagogical processes that influence the development and depend on the management and staff of the educational institution (it can and should be subject to periodic external evaluation and constant self-esteem (self-awareness) and be subject to internal governance quality).

Progress and final level of the holistic development of a child depends on a variety of background factors, the effectiveness of innovative psycho-educational activities and the development of individual characteristics.

The quality of innovative psycho-pedagogical activity of educational institutions can have a significant influence on the course of development, but to completely smooth development deficits caused by family environment and individual characteristics is not possible. The educational institution must demonstrate that the process is being done in innovative psycho-educational activities in order to overcome the risks and deficits and to support individual development of each child. (Rostovtsev; Sankin 2002, Skok, 2001; Tretyakov, 2002)

Thus, the basic functions of management of innovative psycho-pedagogical activities: design, control, coordination and development are displayed at the level of the educational institution. On one hand, innovative educational policy of the leaders of an educational institution is a natural continuation of the municipal or regional innovation policy and, on the other – it reflects the interests of participants of innovative psychological and pedagogical activities of the educational institution itself.

## REFERENCES

- Gafforova E. (2002). "Establishment of quality management system in higher education institution". *Methods of quality management*. № 12.
- Gorlenko O. (2004). "Quality management: the analysis of main directions". *Methods of quality management* № 12.
- Konarzhevsky, Yu. (1993). "Intraschool management". M.: *Pedagogika*.
- Rostovtseva, L. Quality of education – prerequisites, content, assessment. <<http://festival.1september.ru/articles/505648/>>
- Salmina, N. (1988). Sign and symbol in education. M.: Publ. of the Moscow university.
- Sankin L., Tonkonogaya E. (2002). "Quality management of education in a humanitarian higher education institution" *Izvestiya of RAS* № 2.
- Sidorenko, E. (1996). "Methods of mathematical data processing in psychology". SPb.: *Social-psychological centre*.
- Skok, G. (2001). "Quality management of distant learning". *Policy of the open distant learning in European Union and Russian Federation: lessons, perspectives and cooperation: collected articles*. Moscow
- Tretyakov Ya. (2002). "Quality management of education as the main direction in development of the system: content, approaches, problems" *Zavuch* № 7.

## УЧИТЕЉ НЕЗНАЛИЦА У ДРУШТВУ ЗНАЊА: ПРЕМИШЉАЊЕ ПРЕДАВАЧКИХ ПРАКСИ И СТРАТЕГИЈА ПРЕЖИВЉАВАЊА

*Сажетак:* Рад полази од тврдње да је улога универзитета и универзитетског знања постала доста нејасна у данашњем друштву. Интегритет модерног универзитета је дуго био повезан са идејом националне државе, при чему је универзитет служио улогу (пре)носиоца и заштитника националне културе. Међутим, савремени универзитети се постепено претварају у транснационалне корпорације са комплексном техно-бирокупском структуром што изазива велике промене у природи и методама предавачког процеса. Овај рад испитује питање ауторитета у предавачком процесу у светлу ових промена. Ауторка се ослања на примере и искуства сопствене предавачке праксе у високом образовању.

*Кључне речи:* савремени универзитет, ауторитет у образовању, глобализација.

Књига Пола Редингса (Paul Readings) *Универзитет у рушевинама* и Конрада Лисмана (Konrad Liessmann) *Теорије необразованости* представљају међу најисцрпнијим и најпрецизнијим студијама о измењеној улози универзитета и свеопштој кризи образовања. Редингс тврди да је улога универзитетског образовања постала доста нејасна у данашњем друштву. Интегритет модерног универзитета је дуго био повезан са идејом националне државе, при чему је универзитет вршио улогу (пре)носиоца и заштитника националне културе. Међутим, савремени универзитети се све више претварају у транснационалне корпорације са комплексном техно-бирокупском структуром. Савремени универзитет се брзо мења и ове промене су уједно и глобалне и корените о чему сведоче и жучне дебате око реформи образовања у земљама постсоцијализма. Лисман се пак осврће на промене у дискурсима састава образовања где је и сама идеја образовања постала синоним за људски капитал и где се универзитетско образовање своди на припрему за тржиште рада. Овај рад ће се фокусирати на улогу и природу предавачког процеса у оквиру ових промена. У ту сврху, рад ће се осврнути на утицајно филозофско дело *Учитељ незналица: Пет лекција из интелектуалне еманципације* (1991) француског филозофа Жака Рансијера (Jacques Rancière). Рансијерова студија је настала као одговор на питања која су се отворила за време дебата о реформи образовања у Француској, средином осамдесетих година прошлог века, али је од тада доживела велику популарност у премишљањима образовања широм света. Иако су Рансијерове идеје биле спремније прихваћене у контекстима неформалног ван-институционалног образовања, овај рад ће покушати да сагледа његов значај за „традиционалније“ институционалне образовне праксе.

---

\* d.njaradi@chester.ac.uk

## 1. Ко је учитељ незналица?

У *Учитељу незналицы*, Рансијер говори о Џозефу Цакотоу, деветнаестовековном универзитетском професору који је, по свом убеђењу, открио принципе универзалног образовања/подучавања. Цакото је стицајем животних околности био постављен за учитеља фламанског језика у Ловену (Белгија) иако сам није говорио фламански. Он је потом инструирао студенте да сами науче француски језик тако што ће користити двојезично издање Француског класика *Телемак (Telemaque)*. Цакото није очекивао много од ове вежбе али се веома изненадио – студенти не само да су разумели и добро овладали текстом, већ су научили и да пишу на француском без учитељевој помоћи. Пратећи Цакотоа, Рансијер је развио идеју о „једнакости интелигенција“ између студената и учитеља и против педагогије засноване на „експликацији“ која се налази у корену просветитељског образовања. По Рансијеру, сваки појединац поседује природну интелигенцију и свако је стога у стању да учи без ауторитета учитељевој „супериорне интелигенције“. Да ли то значи да се овом методологијом одричемо предавачког ауторитета ради једнакости између учитеља и ђака? У интервјуу са Дејвидом Панагијом (Davide Panagia), Рансијер контекстуализује своја размишљања:

У Цакотоу, открио сам фигуру чија „оригиналност“ представља могућност да се истражи традиционална веза између утопијске екстравагантности и разумне методологије и потом сам пројектовао ову фигуру на педагошке дебате које су се водиле у Француској док сам писао: дебате које су се у то време водиле између социолога заинтересованих за редукцију неједнакости применом одређених педагошких метода (много ближних потлаченим класама) и пропонената такозване „републиканске“ педагошке школе која се залагала за идеју једнакости учења путем универзалног знања (Рансијер, 2000: 121).

Критика која је упућивана Рансијеру потиче из неколико извора. Халвард (Hallward) се на пример пита: „До које мере је могуће избећи економију ’објашњења’ када се узму у обзир поља знања мање доступна него што су језици – поља као што су кванта физика или неурологија, на пример?“ (Халвард, 2005: 41). Морш (Mörsch), са друге стране, упозорава нас на Рансијерово игнорисање класног порекла Цакотоових студената, о чему ће касније бити више речи. Међутим, вратимо се на тренутак питању предавачког ауторитета код Рансијера тј. у чему је тајна Цакотоовог успеха? Очигледно је да Цакото не може да базира свој ауторитет на експертном знању јер сам није говорио фламански, и чини се заиста да идеја „једнакости интелигенција“ између учитеља и ученика не омогућава било какав предавачки ауторитет. Уместо ауторитета заснованог на експертизи, Рансијер тврди да однос учитељ-ученик не може да се заснује на неједнакости интелигенција, већ се ради о „чистом односу воље ка вољи“ (Рансијер, 1991: 13). Према томе, метод једнакости је, пре свега, метод воље. Свако може сам да учи без „господара експликатора“ ако то жели, било да се жеља јавља из одређене ситуације или из чисте жудње. Рансијер је овим идејама инспирисао дискурсе самообразовања и о томе је доста писано. Ја бих овде желела да се позабавим питањем ауторитета у образовном процесу, тврдећи да је ауторитет Цакотоа над његовим студентима апсолутан пре него непостојећи. Учитељ подстиче вољу студената и захтева од њих труд, те се поставља питање: на основу чега је тај труд заснован? Ту наилазимо на питање образовне институције. Чак иако учитељ није експерт, институција у оквиру које се та размена одвија је свеприсутна и поседује велики ауторитет. Сам Цакото је учио универзитетске студенте, а не ентузијасте самообразовања. То си били студенти одређеног класног порекла,



чије су радне навике (или Рансијерова воља) биле развијене целокупним системом образовања. Као што је Морш приметила: „Дакле, које су предуслове Цакотоови студенти имали? Највероватније су потицали од буржоаских породица и школа. Ко је други похађао универзитет у Ловену у деветнаестом веку? Референца на способност сваке индивидуе за самоспознају иронично води ка веру у разлике – јер зашто би ваљало покушати допрети до оних који се не осећају делом еманципаторског пројекта када је то некако патерналистички?“ (Морш, 2011: 12). Морш је стога изненађена да Рансијер своје идеје види као супротне Бурдијевим идејама, а не као њихову допуну. Рансијер се разликује од Бурдијеа и по томе што сматра немогућим да образовне институције могу да воде ка икаквој еманципацији индивидуе. Његов универзални метод је стога усмерен ка појединцу, а не ка институцији. Чак и он, међутим, при крају *Учитеља незналице*, предлаже да ипак морамо с времена на време заборавити штетну функцију школе да бисмо наставили побољшавати школе, програме и педагогије без губљења из вида парадоксе који им дају значење (Рансијер, 1991).

Из угла поменутих кризе и експанзије универзитета, парадокси везани за школе, програме и педагогије, се само умножавају. У обимној студији о Рансијеру, Чарлс Бингам, на пример, пита: „На који нам начин Рансијерова прелиминарна студија о Бурдијеу, републиканизму и прогресивизму може помоћи у теоретизацији савремених дискурса неолиберализма у образовању?“ (Бингам, 2010: 19). Синг (Singh), на пример, сугерише да највећа неједнакост у универзитетском образовању потиче од ранг-листа универзитета које су одређене институционалним богатством и пореклом студената (2010). Заиста, једна од најчешћих критика упућених Рансијеру је управо његово игнорисање питања порекла студената у производњи неједнакости у образовању. Перица (2013), на пример, тврди да упркос очигледним и све већим финансијским и институционалним разликама између богатих и сиромашних, Рансијер и даље тврди да је највећа неједнакост и даље претпоставка о неједнакости интелигенција. Пратећи ове критичке сугестије, следећи део рада ће се осврнути на улогу студената у високом образовању.

## 2. Студенти

Значајан број аутора који се баве савременом кризом образовања, усмеравају своју аналитичку пажњу на промене у условима академског рада као запослења. Редингс, на пример, помиње како се број краткорочних уговора или уговора на пола радног времена повећава, док Шумер (Shumar) напомиње како се однос факултетске администрације и предавача пролетеризовао, тј. све више подсећа на однос радник-менаџер (1997). Ми који предајемо друштвене и хуманистичке науке смо све више под метом напада јер предајемо мртво или неупотребљиво знање, осим када покушавамо да оснажимо сопствене позиције тако што ћемо изнова доказивати да наше дисциплине негују комуникативни сензибилитет који је неопходан савременој економији знања и услужном (нематеријалном) раду. То је управо и аспект који сенаторка Хилари Клинтон (Hillary Clinton) наглашава у кратком чланку за часопис *Плесна едукација (Journal of Dance Education)*. Клинтон се захваљује за предан рад који Национална плесна образовна организација обавља за будућност Сједињених Америчких Држава следећим речима:

Данас у Сједињеним Америчким Државама, привреда непрестано тражи креативне мислиоце за економију двадесет првог века. Под креативним мислиоцима подразумевам раднике који имају способност јасног изражавања, пажљивог слушања; раднике који непрестано уче, који решавају проблеме, као и оних који цене индивидуалну

одговорност и интегритет. Често је такав тип радника био изложен уметностима током студирања. (Клинтон, 2011: 37).

Ово је већ подоста истражена тема у плесу и извођачким уметностима и ту генерално мисли на начин на који менаџмент у растућим креативним индустријама користи уметничке сензибилитете и цени уметничке вештине (Мекензи, 2011). Ово је, међутим, превише широка тема да би се овде истражила. Оно што је можда важно да се нагласи овде је тензија између истраживачких и педагошких институција која прати ову дебат. Предавачи на педагошким институцијама се често жале да их дуго предавачко радно време спречава да развију сопствене истраживачке профиле што потом резултује ниском котизацијом на ранг листама. Многи од њих се залажу за потпуно укидање истраживачке делатности на универзитетима као да је проблем у истраживању, а не у постојању ранг листа. Студенти, са друге стране, који су у свеопштој комодификацији знања посматрани као потрошачи, изложени су бројим евалуацијама које мере њихово (не)задовољство предавачким процесом. Иако им ово даје привидну моћ обликовања сопствених студија, студенти се чине све незадовољнијим. Заиста, тешко је оценити шта студенти желе. Истраживање спроведено на Британским универзитетима (Абас, Ашвин, Меклин, 2012) показује велику дискрепанцију у мишљењима владиних образовних експерта шта студенти желе и у мишљењима самих студената:

Док образовна политика подразумева да студенти који потичу из породица нижег економског статуса и који уписују ниже рангиране факултете, желе да студирају курсеве који ће им осигурати запослење (пре него академске дисциплине), наше истраживање показује да студенти различитих социјалних и економских статуса цене и желе да стекну шире академско образовање које их може обогатити и оснажити на личном, политичком и друштвеном плану (Abbas, Ashwin, McLean, 2012: 179).

Међутим, ми који радимо у високом образовању, свесни смо да су студенти под великим притиском гледе оцена што је директно повезано са могућношћу запослења. Већина мојих студената драме (чак и студенти са одличним успехом), отворено признају да је једино што их занима добро запослење и вероватно због тога што су изабрале тако непрофитабилну струку (већина њих ће покушати да постану учитељи драме у школама), жеља за успехом је већа. Током бројних разговора са студентима о њиховим плановима за будућност, стиче се утисак да и сами студенти цене корисно знање које ће им директно помоћи у будућим каријерама. Можда је ова пренаглашена усмереност студената ка запослењу део ширег светоназора који Вилијамс (Williams) директно повезује са студентским дугом. Вилијамс нас упозорава да у овом смислу:

Дуг није само начин финансирања, него и педагошки принцип. Ми имамо тенденцију да о њему размишљамо као о нужном злу прикаченим за високо образовање, али суштински одвојеним од образовних принципа. Али, шта ако га видимо као суштинско искуство људског знања? Шта да стога учимо студенте у државним институцијама некадашњих социјалних држава? (Вилијамс, 2009: 93).

Питања која Вилијамс поставља значајна су за студенте и предаваче на институцијама високог образовања широм света који се суочавају са кризом кроз реструктурирање универзитета мерама штедње па чак и Болоњском конвенцијом. Данашњи студенти су под већим притисцима који укључују и страх од неуспеха: ми, као предавачи, понављамо студентима како не треба да их буде страх да експериментишу и да широког ума прихвате образовни процес, али чини се да студенти живе према другој педагогији – педагогији дуга. Ако се часком вратимо Рансијеру и питању ауторитета у пре-

давачком процесу, наилазимо на парадокс: студенти захтевају много више од предавача укључујући и готово, „спаковано“ знање, па се може закључити да предавачи имају какав-такав ауторитет. Са друге стране, предавачи све више осећају губитак контроле и слободе да користе своју експертизу док покушавају да ускладе своје педагошке методе универзитетској политици. Према речима Ван Дајка (Van Dyke): „У извесном смислу, оно што бирамо да учимо студенте је питање одељенске мисије, распореда, простора и слободних сати“ (Ван Дајк, 2012: 31). Нема ту много простора за филозофију.

### 3. Закључак (или уместо закључка)

Као допуску активност да студенте добровољце, двоје мојих студената драме са друге године прочитало је *Учитеља незналицу* и након исцрпне дискусије, уступио ми своје белешке. Студентима се допао текст иако су га читали као потпуно утопијску идеју. Заиста, Рансијерова идеја препуштања предавачког/сазнајног процеса природној људској интелигенцији, чинила им се неупоредива са сопственим искуством целокупног школовања. Овај став није нарочито изненађујућ када се узме у обзир да су се студенти целог живота образовали у просветитељском систему који велики нагласак ставља на институционално образовање. Али не задуго. Оно што више изненађује је отворено објашњење разлога због којих је Рансијерово универзално образовање немогуће – ти разлози су повезани управо са идејом воље'. Без предавача који води предавачки процес (предавача-експликатора), студенти тврде да они једноставно немају воље да уче и откривају свет индивидуално (иако се слажу да студенти морају напорно да раде. То, дакле, није ствар лењости). Ово је наравно повезано са временом (којег нема) и другим притисцима са којима се студенти данас суочавају. Занимљива је чињеница да су оба студента повезала свој недостатак воље са чињеницом да се образују на западном универзитету. Студенти су, без моје сугестије, објаснили како верују да су у земљама Трећег Света (њихов израз), студенти вероватно више мотивисани да се боре за добро образовање јер им је мање доступно. Ти студенти стога имају много већу вољу да раде самостално и да се боре за боље услове. Можда је ова претпоставка тачна. За сада, једно је сигурно: моји студенти су препознали да су борбе за образовање увек глобалне и веома геополитичке. Приступ знању зависи од његове глобалне (ре)дистрибуције. Нигде у разговору студенти нису споменули неједанкост интелигенција као могући проблем – било за студенте Првог, Другог или Трећег Света.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Abbas, A., P. Ashwin and M. McLean. (2012). "Neoliberal Policy, Quality and Inequality in Undergraduate Degrees". In *Organising Neoliberalism: Markets, Privatisation and Justice*, P. Whitehead and P. Crawshaw (eds.), 179-201. London and New York: Anthem Press.
- Bingham, C. and G. J.J. Biesta. (2010). *Jacques Rancière: education, truth, emancipation*. London: Continuum.
- Clinton, H. R. (2011). "The Importance of Dance Education". *Journal of Dance Education*. 7/2: 37–38.
- Hallward, P. (2005). "Jacques Rancière and the Subversion of Mastery". *Paragraph*. 28: 26–45.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija Neobrazovanosti: Zablude Društva Znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- McKenzie, Jon. *Perform or else: from discipline to performance*. New York: Routledge, 2001.
- Mörsch, C. (2011). "Alliances for Unlearning: On the Possibility of Future Collaborations Between Gallery Education and Institutions of Critique". *Aferall: A Journal of Art, Context, and Enquiry*. 26: 5–13.

- Perica, I. (2013). "Jacques Rancière i nevolje univerzalne pedagogije". In *Političko ↔ Pedagoško: Janusova lica pedagogije*, I. Perica (ed.), 87–103. Zagreb: Udruga Blaberon.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Translated by Kristin Ross. Stanford, CA.: Stanford University Press.
- Rancière, J., and D. Panagia. (2000). "Dissenting Words: A Conversation with Jacques Rancière". *Diacritics*. 30/ 2: 113–126.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press.
- Shumar, W. (1997). *College for sale: A critique of the commodification of higher education*. London: Falmer Press.
- Singh, M. (2010). "Quality Assurance in Higher Education: Which Pasts to Build on, What Futures to Contemplate?" *Quality in Higher Education*. 16/2: 189–194.
- Van Dyke, J. (2012). "Questioning Trends in University Dance". *Journal of Dance Education*. 12/2: 31–36.
- Williams, J. (2009). "The Pedagogy of Debt". In *Towards a Global University: Cognitive Labor, The Production of Knowledge, and Exodus from the Education Factory*. The Edu-factory Collective (ed.), 89–97. New York: Autonomedia.

### **Dunja Njaradi, Ph.D.**

Postdoctoral Research Fellow,  
Performing Arts, University of Chetser,  
United Kingdom

## **IGNORANT SCHOOLMASTER IN KNOWLEDGE SOCIETY: RETHINKING TEACHING PRACTICES AND SURVIVAL STRATEGIES**

*Summary:* This paper begins with the premise that it is no longer clear what role the University and university education play in contemporary society. The integrity of the modern University has been linked to the nation-state, which it has served by disseminating and protecting national culture. However, universities nowadays are increasingly turning into transnational corporations with a complex techno-bureaucratic structures. The contemporary University is changing rapidly and these changes, as heated debates on education reform in post-socialist countries testify, are both sweeping and global. This paper focuses on the role and nature of teaching amidst all these changes. The paper debates now influential book *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (1991) by French philosopher Jacques Rancière. This book addresses the series of questions brought about during the debates regarding educational reform in France in mid 1980s and since then it achieved immense popularity in educational debates across the world. Although Rancière's ideas have been more readily embraced in the contexts of non-institutional and non-formal education, this paper tries to recuperate its significance for more traditional and institutional 'classroom' education. In doing this, the author draws from her own teaching practice and experiences of teaching in higher education.

*Key words:* University education, teaching practices, Jacques Rancière.

## THE ROLE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE SHAPING OF EDUCATION POLICY

*Summary:* This paper discusses the role of pedagogical and psychological scientific research in the shaping of education policy. Our aim was to analyze the current trends in this area, in order to point out the main characteristics and contributions, as well as certain negative consequences of the concept of “evidence-based education policy”, which has become the dominant approach in the United States and in European countries. In this context, we opened the following questions: how research results can and should become the basis for shaping the education policy, what the role of the research community in shaping education policy is and what kinds of relationships are established between the politicians of education and educational researchers in this process. It is our view that, despite the obvious advantages of the concept of “evidence-based education policy” such as the ability to enter education reform with reliable information about the real situation in the field of education, to monitor the implementation of changes on the exact level and to get valid indicators of the results achieved, researchers still need to develop a critical attitude towards this approach. The critical attitude implies that a researcher should maintain the autonomy of scientific research, while being involved in the process of shaping educational policy. This autonomy means that the selection of problems and methodological approaches, as well as the ways of interpreting results remain in strictly scientific and ethical frameworks.

*Key words:* education policy, “evidence-based education policy”, scientific research.

### 1. Introduction

The establishment of educational practice is always threefold – social, philosophical (ethical) and scientific. The *social circumstances* in education are the subject of actions aimed to improve it. This is considered as an educational policy that has to, in order to be rational, take into account the financing and managing all factors in the educational system. This is the area in which a lot of experience has been gathered, especially since the 1960s, when it was clear that the efficiency of educational policy depended on its application in the immediate educational practice, that is, on “descending” of educational policy on “the level of the classroom”. Therefore, if we wish to have long-term or short-term prosperity in the field of education, it is necessary to plan daily activities for practitioners, taking into account real social and economic conditions that significantly determine their work.

The next question is which *ethical dimensions* of the educational process are unavoidable in the conception of the efficient educational policy. What can educational scienc-

---

\* nvujisic@f.bg.ac.rs

es and psychology offer when the raising of professional competences of practitioners, the development of educational programs, the evaluation of the quality of educational process and the dissemination of successful educational innovations are in question? Finally, what dynamics of relations has been developed in the triangle of educational authorities, researchers and educators (practitioners), with constantly open possibilities of changing the position in it? All these questions could be considered as unnecessary in our circumstances, in which there is no solid cohesion within the educational system in the sense of compatibility of the scientific research policy, the training programs for educators (practitioners) and the organization of educational system. However, the questions will be unavoidably raised or have been already raised to some degree in our surroundings in the context of educational changes. That is the reason why it is necessary to develop discussions on these subjects, above all in the institutions for professional training of educators.

In this paper we focus on the examination of the role of scientific research in the shaping of the educational policy and thereby educational practice as well. The aim is to review the contemporary approaches to this problem, above all so called *evidence-based educational policy* and to point out its controversies that appear in developed countries, as well as to define preconditions for the applying of foreign experiences in our educational sciences, policy and practice. The evidence-based policy and practice of education requires a delicate balance between the research community, the state authorities responsible for educational policy and practitioners (Vujisić Živković, 2013). It requires a developed network for the cooperation of researchers on national and international level, constant dialogue between the representatives of the opposite research paradigms and the organization of democratic social debate on educational phenomena (CERI, 2003; Whitty, 2006). That is the reason why our paper is limited on the analysis of actual trends in the field of educational policy and educational sciences, as well as on the elucidation of basic contradictions appearing in this field. We firstly present the fundamental epistemological-methodological debates on the future of the scientifically founded educational practice, and then we indicate the possibilities and limitations of the evidence-based approach in solving multiple problems that appear in the relations between science, educational policy and practice.

## **2. Epistemological-methodological approaches in contemporary educational sciences**

Development of educational sciences is marked by ups and downs, greater or lesser application of scientific knowledge in policy and practice of education, as well as the different national traditions. Today we speak mostly about “humanistic” and “techno-managerial” paradigms, considering the aims of educational process. The first one was realized in the frame of the emancipatory pedagogy, the second one in striving to raise the quality of education in the sense of better efficiency of the educational system and the improvement of students’ educational achievements, as well as in creating the objective ways to measure efficiency of education. The representatives of both paradigms have collected a significant fund of philosophical attitudes and empirical findings on educational process which can also be used by the creators of educational policy and practitioners.

In the 1960s and 1970s a promotion of qualitative methodology, action-oriented research and study cases appeared. They were considered as the research approaches that can help achieving deep change of educational practice since they were focused on problems close to educators (practitioners). Some of their achievements have become lasting legacy of edu-

cational sciences, like integration of critical social theory, post-structural epistemology, ethnographic methodology and anthropological approach to education. It was considered that a real way of transmission of scientific knowledge into educational practice was eventually found and educational research became applicable and adapted to the needs of practitioners, promising long-term achievements in shaping the educational policy. In our surroundings this orientation was represented mostly by Professor Mirjana Pešić, Ph.D. (Pešić et al., 1998) one of the leading authorities in the area of preschool pedagogy. It circumstantially spread in the area of preschool education, while, despite the efforts of one part of the scientific community (Ševkušić, 2011; Banđur, Potkonjak, 2006), it has not yet spread sufficiently in the practice of higher levels of the educational system.

Contrary to the qualitative methodological orientation in the last decades of 20th century, the quantitative methodology has undergone a renaissance, alongside with the criticism of educational research on fragmentation, politicized attitude and inability to generalize the results. This trend was also supported by moving into directions of the standardization of education. The regulations that introduced standard-based educational approach in USA and other European countries were followed by demands to return rigorous methodological procedures in the educational research. The main representatives of this approach, like Robert Slavin (Slavin, 2002; 2008), a Professor at John Hopkins University, advocates “scientific revolution in education” that will, similarly to the achievements in other areas of socio-economic life, contribute to true changes in education. They are possible, according to Slavin, only after a great number of randomized experiments rigorously conducted, which will answer the question of why (the question of causality) certain educational programs, innovations or interventions function and give or do not give desired results. This approach is also named the *evidence-based approach to education* and it owes to a large degree its basic settings to the achievements of similar approaches in the field of medicine. Here is the question: if a contemporary doctor does not even think on the possibility to ignore the results of scientific research, why only an irrelevant percentage of educators follow the educational research and their results? Thus it was concluded that a systematic national and international support is needed, which would lead to an accumulation of valid evidence on successful educational programs on one side, and provide dissemination of such programs in educational practice on the other side. In this way an essential change of educational policy and practice would occur, which would be based on scientific proof.

However, this “new experimentalism” in education is also followed by a series of epistemological and methodological problems, since the evidence-based approach to educational phenomena cannot avoid the question of the context in which the evidence on successful programs is collected, nor can it convincingly refute the capabilities of qualitative methodology, historiographical and philosophical research in the area of the conception of educational policy (Smeyers, 2008). It is necessary to stress that in our surroundings the questions referring evidence-based approach have not been raised yet, although the quantitative empirical researches are mostly published. Unfortunately, it happens more with the aim to promote the researchers than to achieve a permanent change in the educational process and system (Popović, VujisićŽivković, 2012). While waiting for an unavoidable change, it is important to observe discrepancies that appear among the roles of politicians (experts), researchers and practitioners in education, which were raised by the evidence-based approach in education.

### **3. The researchers and practitioners as the creators of education policy**

Efforts to democratize and rationalize educational policy according to Weber – that abandons the model of “charismatic leadership” in education, are followed by precise determination of the places the researchers and practitioners take in the process of its shaping. In the first part of the paper we present the approaches of the research community aimed to take more active position in the process. Understandably, it would not result in great success, if a large number of educators (practitioners) were not included actively in monitoring and implementing of scientific results. There are two ways in which this can be achieved: to sensitize the practitioners in the process of initial education and professional training in order to include the research components in their professional identity or to simply give “guidelines” by the educational authorities (Vranješević, Vujisić, Živković, 2013). The second way, of course, does not correspond with contemporary democratic understanding of the process of creation of educational policy. The only thing that remains is hard work on changing the initial education and professional training of the practitioners, with the result that is not recognized in advance as the positive one. Namely, the educational practice has always implied certain ethos of educators and in this respect their professional competencies and success in everyday work could reach high level, without any application of the results of scientific research. On the other hand, the researchers are in temptation, due to the negligence of this aspect of educational practice, to become a tool in fulfilling the orders of educational policy or their own non-contextualized findings (Hammersley, 2005). Faced with this problem, the research community has recently directed their work on accumulation and dissemination of their findings in an organized way and on building their own codex of educational research. Namely, the necessary precondition of successful research in the field of education is not only its logical coherence, fulfilling of methodological criteria, reproducibility of research procedures that can review the findings, but also the ethical attitude towards the subjects (practitioners and students), which often means the inclusion of practitioners in the scientific research in the role of the researchers. The scientific results that are achieved in this way can be the only ones to aspire to have a wider application by the practitioners and a greater impact on the creation of educational policy.

It should also be stressed that the practitioners (educators) have to take their share of responsibility in the development of educational research and implementation of their results through more intense learning about the national and international scientific production. In a period of time we were isolated from the worldly streams of scientific research on education and literature available to wider circles of educators which was reduced to the official publications of the Ministry of Education. In this way, our community of educators on all levels of the educational system was left “uninformed” and thus was disabled to influence the change in the educational policy.

### **4. Conclusion**

The evidence-based approach to research in the field of education has a straight-line ambition to transform the current educational policy, promising that it will initiate a deep change in the educational practice. In return, it has got a chance to develop rigorous evaluation of the new educational programs, innovations and interventions and to transfer the accumulated knowledge in everyday practice of the educational institutions. On this path some problems have appeared inside the research community (between the representatives of different methodological orientations – the quantitative and qualitative ones) and in the relation be-



tween the community of researchers and the community of practitioners. The understanding of education as the practice with ethical foundation can help both sides to remove the “noise” which has appeared in mutual communication and to influence effectively on the educational policy. In our circumstances it is necessary that the educational policy makers realize how significant the current global research approaches are. They should create conditions in which both researchers and practitioners can participate (each out of their roles) in the implementing of the change that should be in everyone’s interest.

#### REFERENCES

- Bandur, V, Potkonjak, N. (2006). *Istraživački rad u školi: akciona istraživanja*. Beograd: Školska knjiga.
- CERI (2003). *New challenges for educational research*. Paris: OECD.
- Hammersley, M. (2005). “The Myth of Research-based Practice: The Critical Case of Educational Inquiry”. *International Journal of Social Research Methodology*. 8/4: 317–330.
- Pešić, M. (1998). *Pedagogija u akciji: Metodološki priručnik*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Popović, K, Vujisić, Živković N. (2012). „Kvantitativni pristup vrednovanju kvaliteta istraživanja u oblasti obrazovanja – otvorena pitanja, problemi i perspective”. *Andragoške studije*.VII/ 2: 234–2.
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji: doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Slavin, R. E. (2002). “Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research”. *Educational Researcher*. 31/7: 15–21.
- Slavin, R.E. (2008). “Perspectives on Evidence-Based Research in Education - What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations”. *Educational Researcher*. 37/1: 5–14.
- Smeyers, P. (2008). “On the Epistemological Basis of Large-Scale Population Studies and their Educational Use”. *Journal of Philosophy of Education*. 42/3: 638–6
- Vranješević, J., Vujisić Živković, N. (2013). „Profesionalni identitet nastavnika i obrazovanje između kompetencija i ideala”. *Teme*.37/2: 5815–94.
- Vujisić Živković, N. (2013). „Uloga pedagoških istraživanja u transformisanju obrazovne politike i prakse”. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 45/1: 7–23.
- Whitty, G. (2006). “Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable?” *British Educational Research Journal*. 32/2: 159–176.

## **CHANGES IN THE TRAINING METHODS OF CLASSROOM MUSIC TEACHERS IN HUNGARY DURING THE PAST DECADE – AND THEIR EFFECT ON THE EDUCATIONAL PROGRAMS OF EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY, BUDAPEST**

*Summary:* The Music Department of “Eötvös Loránd” University, Budapest (founded in 1984) qualifies classroom music teachers for primary and secondary schools. Since then our goal has remained the same: to educate talented persons who could become creative music teachers – but the frequently changing forms of the Hungarian teacher training education have made it a special challenge. At the beginning, primary school teachers were trained in the new Department and, after joining the Faculty of Humanities, University level training also became available so the students could become secondary school teachers too. In 2006 – in connection with the Bologna Process – all the Teacher Training Programs changed into an MA-form in Hungary and students could start the Master level only after finishing the undergraduate program of music, which was a great challenge for the instructors but mainly in the organization, not in the quality of education. At the same time a shorter postgraduate program also started for teachers who had already gained their college diploma earlier and that proved a good option for the former students who could teach only in primary schools to become secondary school teachers. Since September 2013 a unified (or so called ‘undivided’) education system has started in the Hungarian teacher training while the BA-MA process has ceased and now the students have to choose another degree program – e.g. English or History – in addition to music. Though the elapsed time is short, the advantages and problems of the double major training are perceptible; from the point of view of transdisciplinarity on one hand and in the field of organizing the education on the other.

*Key words:* changes in the educational system, challenges for the instructors and teachers, the Bologna Process, undivided form of teacher training.

### **1. Crisis of the society – and the system of music teaching (an antecedent)**

Some people, even experts of the area, say that in Hungary the problems of music teaching need to be solved by changing its mood or perhaps the whole concept. And when other experts gain positions with the power to change, they do it immediately.

But the problems of classroom music teacher training might have begun earlier at the level of the society, what – after a long period of rest – started the process of continuous change for about thirty years. These types of unconscious changes could be both good and bad in general and may lead to a desire for a new stability either at a better or a worse point of the process.

---

\* bohozen@t-online.hu

Besides, “the ‘good’ crisis of the society caused a ‘bad’ crisis in the system of teaching” especially “in music education, which was accepted officially and world-wide” (Bodnár 2008: 61). Unfortunately, the cause of the classroom music teaching fell a victim of this crisis.

Hungarian musical education was based on folk music and relative solmization, and music played a very important role during the primary and also in the secondary school. In the first years children had “singing and music” (as they still exist, but not too successful terminology said) two or three times a week and nearly every day in the so-called music primary schools. In these schools pupils were taught by qualified and “committed” music teachers educated usually at the Liszt Franc Academy of Music.

This condition stayed unchanged for decades. But in the middle of the eighties – when Hungary began to open to the market world – the well-organized, good-looking and officially supported music teaching method suddenly became less important because of the changes in the society, in its behavior and way of thinking. Foreign languages, mathematics and computer skills became the most important subjects at school and the special subject “singing and music” immediately lost its prestige.

And the turning point was, when permanent changes started in the field of classroom music teacher training.

## **2. The “chain of the changes” in the teaching concept**

The most important step was to create a new concept in teacher training. Musicians could realize that some musical primary and secondary schools in bigger towns worked excellently, while the schools of the unfrequented regions and districts were full of teachers of singing who taught children without any or adequate degree. It became also clear that there were far not enough universities or colleges in Hungary where good experts of music and methodology could instruct good teachers of singing.

The first institute that started the process of renewing was the Eötvös Loránd University (ELTE) in Budapest. There the Music Department – the first institution for music teacher and choir leader students at a teacher training level (founded in 1984) – qualified music teachers for primary schools. A few years later the training started in other towns of Hungary, located in different regions of the country.

So in the eighties, the area of teacher training had been divided in two parts; that was the Choir Conducting Department of the Academy of Music, which instructed secondary school teachers (its exact name was “training of choir conductors and singing teachers for secondary schools”), while primary school teachers were trained in the Music Department of the Teacher Training College of ELTE.

Later on, as a result of the reorganization at the University, the Music Department – as the Teacher Training College Faculty was closed – became part of the Faculty of Humanities and a university level training also became available for our students for a five year time. It was also a great occasion for the instructors who were performing musicians at the same time to utilize the influences of three different branches of study, the training of music teachers, artists, and human intellectuals.

Another important change came after a few years. When our country became a member of the European Union, the Teacher Training Programs changed into an MA-form in Hungary in accordance with the Bologna Process. Therefore, students could start the Master level – which was a two-year project – only after finishing the undergraduate degree program of three years.

The latest change happened last year, when the unified (or so called “undivided”) education system started in the Hungarian teacher training and now students have to choose another degree program in addition to music, e.g. English or History. In this new system classroom teachers are trained for 4+1 years or 5+1 years (4+1 years for primary school and 5+1 years for secondary school teachers), where the added year exists only for practicing teaching at school. But, as usual, classroom music teacher training is an exception because education time of this section is 4+1 years for both types of teachers. By the way, though the elapsed time is short, the advantages and problems of the double major training are perceptible; from the point of view of trans-disciplinary on one hand and in the field of organizing the education on the other.

### **3. The main elements of the classroom music teacher degree program**

The all-time leadership and the instructors of the Music Department always tried to maintain a standard training program, which is able to exist in all the forms of the newer and newer official concepts. Our goal has remained the same during the years: to educate talented persons who could become creative music teachers. (Bodnár, 2014: 63)

This program is based on a well-known Hungarian method but it is able to respond to the new challenges as well. It suits the European higher education program and it has connections with other music-education systems, too.

The main groups of subjects of this training program are the following (Bodnár, 2009: 6–9.). The group of music theory and solfège: Classic harmony, Vocal and baroque counterpoint, Modal music theory, Romantic music theory, Music Analysis (of different musical genres and styles), Solfège, 20<sup>th</sup> century music theory and solfège. The group of music history and folk music: General music history, 20<sup>th</sup> century music history, Hungarian music history, Hungarian folk music.

The group of vocal and instrumental individual training: Piano, Transposition and score playing (with playing figured bass), Private voice training, Study of vocal health.

The group of choir conducting subjects: Choir literature, Choir singing, Study of choir practice, Choir conducting, Performance practice and study-tour, Practice of conducting techniques.

The group of methodology: Methodology of classroom teaching, Methodology of choir conducting, Practice teaching in school (with final teaching).

All forms of the degree programs finish with a complex final exam including the defense of a Thesis (analysis of a given theme from theoretical and pedagogical point of view).

The program includes these main subjects with permanent contents and duration. Besides, we have always started auxiliary courses to widen the future teacher’s knowledge and professional horizon such as Folk dance or Historic dance, Organology (Study of musical instruments), Study of vocal health, Chamber music and/or Chamber singing, Observation of choir work, etc. – but their implementation always depended on the financial possibilities.

### **4. Special advantages of the frequently changing situation**

It may sound strange that the frequently changing situation has also special advantages. For example the possibility of renewing the curricula continuously (not so much in the title or in the general material of the subject as in the substance) through building new content and knowledge upon them.

The possibility of the development of cross-curricular projects could also be a kind of utility. The institutions concerned in music teacher training for public schools – at the moment there are six institutes for this project located in different areas of Hungary – are nearly obliged to harmonize their curricula with the officially renewed educational programs. Just an example: when the BA-MA system was introduced into the Hungarian teacher training these institutions formed a “syndicate” for synthesizing and modernizing their pedagogical programs with the most up-to-date methods and tools.

In the previous years we received some help and guideline from the so called *Bonn Declaration*. This document was born in 2011 on the subject of European music education to discuss the implementation of the *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* made by the UNESCO a year earlier.<sup>1</sup>

Reading the text one can easily understand the importance of the recognition of non-formal music education opportunities and the transparency in the two fields of education. Let us see the opportunities to realize the recommendations of the Declaration.

A classroom music teacher – who is a teacher and a choir conductor together – should be familiar with the formal and informal education as well. That’s why we wanted to instruct the subjects that develop the student’s capacity for creativity; but we always had to follow or sometimes to survive the changes of the systems.

The other connection with the *Bonn Declaration* is the cooperation among the higher education institutions and other different organizations in formal and non-formal education – and regular intercultural dialogue could be a possibility to find ways for this goal. In the field of training classroom music teachers the meetings of the student’s choirs probably prove the best and easiest solution for that because choir singing either in concerts or just in any other free occasion is always a very good opportunity to be familiar with unknown cultures.

Otherwise the text of the Declaration is not generally known in the Hungarian musical life so it could be necessary to get this document acquainted with the teachers. Recently the theme has been as an item of an international symposium organized by the Association of Hungarian Choirs – but the conference was visited mainly by foreign participants.<sup>2</sup>

## **5. A short conclusion**

We have seen that permanent changes of the society could cause the force of similar changes in teacher training (among others). The instructors who experience this process may be in despair because of that but they could also try to survive it by making strong and “durable” curricula.

Besides, local habits sometimes can be the origin of positive results (even in an unconscious way) and the continuous changing of the teaching concept may help us find new ways.

An old Hungarian proverb describes this as “to make a virtue of necessity”; perhaps we can learn a lesson from this ancient wisdom.

---

<sup>1</sup> The text of the *Seoul Agenda* and the *Bonn Declaration* is available on the web page of UNESCO and the European Music Council (see the exact data in the Sources).

<sup>2</sup> *How can singing belong to everyone? International Symposium of Singing in Music Education*. April 23<sup>rd</sup>–27<sup>th</sup> 2014, Budapest, Liszt Academy. (For the detailed program and the participants of the Panel discussion about the *Bonn Declaration* see the exact data in the Sources.)

## REFERENCES

- Bodnár, G. (2014). „Postgraduate program ‘Talent Care in the Spirit of Kodály’ and the principles of teacher training at the Music Department of the ELTE University“. In: Grujić, Tamara (ed.) *Competences of Preschool Teachers in Knowledge Society*, pp. 63–67. Kikinda: Preschool Teachers’ Training College in Kikinda.
- Bodnár, G. (ed.) (2009). *Music Department: 25 / Zenei Tanszék: 25.* (Jubilee brochure) Budapest: Eötvös Loránd University.
- Bodnár, G. (2008). „Music Teacher Training in Hungary: Problems and possible solutions“. *Training and practice / Képzés és gyakorlat* 2008/1: 61–67.

## SOURCES

- Bonn Declaration*. <[http://www.emc-imc.org/fileadmin/user\\_upload/Cultural\\_Policy/Bonn\\_Declaration.pdf](http://www.emc-imc.org/fileadmin/user_upload/Cultural_Policy/Bonn_Declaration.pdf)> 31. 05. 2014.
- Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. <[http://portal.unesco.org/pv\\_obj\\_cache/pv\\_obj\\_id\\_3E2955B6C4871865AA0ACB68DD54656798F10100/filename/Seoul+Agenda\\_Goals+for+the+Development+of+Arts+Education.pdf](http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_3E2955B6C4871865AA0ACB68DD54656798F10100/filename/Seoul+Agenda_Goals+for+the+Development+of+Arts+Education.pdf)> 31. 05. 2014.
- How can singing belong to everyone? International Symposium of Singing in Music Education*. <[http://symposium2014.kota.hu/download/SUB-THEME\\_1\\_lecturers\\_and\\_abstracts\\_ver4.pdf](http://symposium2014.kota.hu/download/SUB-THEME_1_lecturers_and_abstracts_ver4.pdf)>

**Др Мира Видаковић\***  
**Далиборка Тришић-Рецић,**  
Факултет за менаџмент, Нови Сад,  
Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду,  
Република Србија  
**Мр Романа Ровчанин**  
Факултет за економију, Бар,  
Република Црна Гора

UDC 378:004.738  
Прегледни чланак  
Рад примљен: 1. XII 2014.  
Рад прихваћен: 1. III 2015.

## ИКТ-РЕВОЛУЦИЈА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ<sup>1</sup>

*Сажетак:* Почетак двадесет и првог века друштвено је обележио велики напредак информационо-комуникационе технологије (ИКТ), те се са разлогом говори о наредној револуцији друштва. ИКТ прожима све аспекте личног и друштвеног живота, прерастајући из алата делања у начин живота и принцип функционисања друштва уопште. Како се говори о друштвеној револуцији, јасно је, говори се и о променама принципа у образовању као друштвеном сегменту задуженом за припрему појединаца за живот и рад у оквиру истог друштва. ИКТ-револуција донела је са собом већу приступачност информација, што значи да и вештине и знања потребна за успешно друштвено делање постају такође комплекснија. Због тога, високо образовање, као највиша карика образовног система, мора да свој, сада већ застарели, традиционални приступ замени новим, интерактивним приступом, заснованим на информационо-комуникационој технологији. Овај рад објашњава факторе који утичу на потребу промене традиционалних навика у високом образовању, начине за имплементацију нових технологија, како оне треба да промене образовни процес из корена (а не само површно), те да покуша да предвиди могуће препреке на путу ка успешној ИКТ-револуцији у високом образовању.

*Кључне речи:* информационо револуција, дигитализација, ИКТ, високо образовање, нет-генерација.

### 1. Увод

У доба бурног развоја и брзих промена, у нашем мобилном свету, све већа и све значајнија постају питања како ићи у корак са временом, како припремати младе за будућност која ће бити још сложенија, и како друштву обезбедити даљи напредак у економском, културном, друштвеном и научном погледу. Друштво које пажљиво прати савремене токове развоја, свесно је да образовање младих генерација, представља једно од врло крупних фактора развоја у садашњости а још више у будућности (Видаковић, 2012а).

Већа доступност информацијама и бржа и већа могућност комуникације међу људима значајно је променила све облике друштвеног живота и деловања, те се улога појединаца у овом друштву померила са стручног усавршавања у једној области дело-

---

\* mira.vidakovic@yahoo.com

<sup>1</sup> Рад је настао као резултат истраживања на пројекту „Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене“ (Пројекат 47020), који се реализује уз финансијску подршку Министарства за науку, технолошки развој и образовање Републике Србије.

вања, на потребу за особом која има могућност да се мења и прилагођава у зависности од нових потреба, односно да буде оспособљена за доживотно учење. Нет генерација представља прву генерацију којој наведено није само потреба, већ она то својим навикама и начином размишљања захтева. Традиционални образовни процес овој врсти ученика није у потпуности у могућности да пренесе знања која су јој потребна, као ни да искористи њихов потпуни потенцијал.

Пошто је увођење савремених технологија у високо образовање проузроковало корените промене у самој организацији високошколских установа, данас између образовања и технологије постоји веома сложен однос. Савремени студенти су навикли да су им технолошке иновације интегрисане у све сфере личног и друштвеног живота, те ова нова, „Нет-генерација” захтева образовање које је другачије од свих ранијих видова образовања. Због тога је технолошке иновације неопходно интегрисати у све сфере академског деловања установе. Употреба технологије у високом образовању представља значајну инвестицију, те је од велике важности пажљиво испланирати интеграцију технологије, како би осигурала што ефикасније и ефектније образовање.

Овај рад представља својеврсну анализу односа између савремених информационих технологија и образовања, покушавајући да разјасни на који начин се технологија интегрише и користи у образовне сврхе „друштва које учи”; преиспитују потребе и захтеви савременог студента, припадника нет генерације, технологије које се користе у високом образовању, те оне које би било пожељно увести, на који начин се образовни програм може организовати око ИКТ-а, те које су предности и мане оваквог начина високог образовања и да ли је оно најпожељније за оспособљавање младих за живот и рад у савременом друштву знања и информација.

## **2. Нет-генерација и потребе савременог студента у друштву учења и знања**

Глобализација информационих токова са краја XX века такође је утицала и на појаву својеврсног раста у обиму високог образовања: студената је све више, а прогнозе кажу да ће се овај број наставити повећавати. Овај пораст броја нових студената ће са собом донети диверсификацију студентске популације, где ће већина студената долазити из нижих друштвено-економских средина, а многи од њих ће бити и одрасли, односно нередовни студенти (Fallon, Brown, 2003). Ови студенти имају различита очекивања од оних традиционалних, а по питању тога шта је све потребно како би се њихово успешно учење и студирање могло реализовати. Они захтевају већу флексибилност наставног процеса, како због редовног запослења имају веома мало слободног времена, те су многи од њих у могућности само да уче на даљину (Видаковић, 2012б).

Међутим, што се тиче традиционалних, редовних студената, и код њих је приметна појава нових образовних потреба. Ова нова, такозвана „нет-генерација” је кроз цели свој живот била окружена информационом технологијом и одрастала је у доба информационе револуције, те се ови студенти по начину учења и приступања информацијама, у великој мери разликују од свих студената пре њих (Видаковић, 2010). Ови студенти очекују да се технолошке иновације користе у свим сферама образовног процеса, те се верује да је неопходно да високо образовање одговори на ове разлике, како би се задовољиле образовне потребе нових, технологији окренутих генерација студената.

Последњих неколико година, у теорији високог образовања приметна је постепена промена са наставног процеса са наставником у његовом центру, као више интерактивном наставном процесу, који у центар ставља самог студента (Пантовић, Динић,



Старчевић, 2002). У савременој теорији, чини се да постаје општеприхваћено мишљење да је традиционално учење пасиван процес где се знање преноси од некога ко га поседује, ка некоме ко га не поседује. Ту се учење посматра само као репродуковање знања, и да се од наставника тражи само да знање „стави у главу” ученика, односно студента (Видаковић, 2010). У последњих пар деценија, учење се све више посматра као конструктивни процес где ученик активно учествује у конструкцији знања и сазнања, кроз аутентичне и реалне задатке, било самостално, или пак кроз сарадњу, а у циљу подржавања дубоког и трајног, а не површног, учења (Keegan, 1986).

Услед друштвених појава глобализације, као и економије знања, један од кључних аспеката стицања економске предности на међународном, глобалном тржишту постаје вештина управљања знањем, односно *knowledge management* (Perraton, 1988). Све је већа потражња за иновативношћу, за добрим и моћним идејама које ће моћи да одговоре на широк спектар друштвених, економских и еколошких изазова са којима се човечанство сусреће у XXI веку (Fallon, Brown, 2003). Како су се економски напредне земље полако преоријентисале са индустријских на друштва знања, тако се јављала све већа потреба за младом и енергичном радном снагом која ће бити оспособљена да на креативан и иновативан начин ради на отклањању тих, новонасталих проблема. У друштву знања, од друштва и његових чланова се тражи да заједно уче и усвајају вештине које ће им омогућити да стварају нова знања и да се на тај начин шире и да напредују. Све то високом образовању, као примарној институцији за припрему младих за живот и рад у савременом друштву, представља веома захтеван изазов, те универзитет постаје једна од примарних установа друштва знања.

Као што смо већ рекли, у савременом друштву оквири традиционалних професија постају све нејаснији, те се од запослених тражи да се континуирано образују и стичу нова знања и вештине, а све како би били у могућности да одговоре на нове пословне изазове и тиме трансформишу своју професионалну оријентацију (Станковић, 2006). На институцијама високог образовања јесте да развијају способности за ово, доживотно образовање студената, а по захтевима друштва знања. Како се од људи захтева да своја знања и вештине непрекидно унапређују током целог свог радног живота, повећаваће се и број постдипломаца, те ће институције високог образовања имати нове „ученике-клијенте”, са различитим потребама од традиционалних студената (Видаковић, 2012б).

У свему наведеном, дигитална технологија се види као инструмент који ће водити раст економије знања. Како је ИКТ заслужна за стварање културе и економије знања, предности које она доноси, њен брз напредак и могућност прилагођавања, она управо представља и кључ свог даљег ширења и напредовања. Она такође подржава и доживотно учење и перманентно образовање, пошто се може користи како би се превазишле баријере, као што су време и место учења, те како би се заинтересованим ученицима пружиле нове могућности за учење, те технологија повећава ефикасност практичних, колаборативних и проблемских вештина учења (Keegan, 1986).

### 2.1 Навике у учењу нет-генерације

У литератури, припадници нет генерације се најчешће дефинишу кроз седам заједничких особина: они су специфични; заштићени; самоуверени; оријентисани тимском раду; конвенционални; под притиском; успешни (Strauss, Howe, 2006). Они су веома заинтересовани за нове технологије, склонији су групним активностима, али се и

идентификују са вредностима својих родитеља више него иједна генерација пре њих (Lancaster, Stillman, 2002) и чињеница је да су они имали и да и даље имају веома велики утицај на високо образовање (Strauss, Howe, 2006). Како целу групу није могуће описати коришћењем општих генерализација, свакако треба напоменути да у оквиру нет генерације постоје различита одступања, те, када се говори о нет генерацији, говори се о општим тенденцијама које важе за већину њених припадника, као и о појавама са којима се сви припадници генерације сусрећу у своме свакодневном друштвеном и образовном животу (Видаковић, 2013а).

Howe и Strauss студенте нет генерације описују као особе које:

- Имају склоност ка групним активностима;
- Идентификују се са системом вредности својих родитеља и осећају блискост са њима;
- Верују да је „кул” бити паметан;
- Фасцинирају их технолошке иновације;
- Њихова пажња је усмерена ка оценама и успеху;
- Слободно време испуњавају ваннаставним активностима (Howe, Strauss, 2000).

Нет генерација је у учењу и образовању развила специфичне обрасце понашања, односно карактеристике које ове ученике и студенте одвајају од свих претходних генерација. Неке од тих карактеристика јесу и (Oblinger, Oblinger, 2005):

1. Дигитална писменост.
2. Повезаност.
3. Непосредност.
4. Искуство.
5. Дружељубивост.<sup>2</sup>

### 3. Информационе технологије у високом образовању

Основне карактеристике информатичке револуције, као што су њене брзе и константне промене и иновације, за образовање стварају како нове прилике за повећање ефикасности, тако и нове изазове. Предности укључују већу доступност богатом извору мултимедијалних садржаја; пружање прилике за учење путем интернета оним студентима који, у супротном, не би то били у могућности; све лакшу доступност информацијама путем мобилних уређаја који имају приступ интернету; ширење улоге друштвених медија како за учење, тако и за професионални развој појединаца, као и многе друге.

Истовремено, брзина и интензитет технолошких промена у образовању стварају својеврсне препреке са којима се менаџмент образовних институција никада до сада није сусретао. На пример, установе су принуђене да константно иду у корак са технолошким иновацијама, где се јављају проблеми као што је савременизација образовне инфраструктуре, као и континуирана обука наставног кадра, како би исти били у могућности да на најефикаснији начин користе наставна средства и имплементирају савремени курикулум. Један број школа може да се носи са овим, нимало јефтним, иновацијама, док многе школе услед рапидних промена заостају, где настаје одређени раздор, заснован већином на квалитету образовне технологије. Брза еволуција образовних технологија, такође, све више онемогућава тачно одређивање метода и техника које дају најбоље резултате (Видаковић, 2012). Да би се добили јасни резултати потребна су ви-

<sup>2</sup> Опширније у: Видаковић, 2013а.

шегодишња истраживања, а чињеница је да се у само годину дана технолошки трендови значајно промене.

Интеграција технологије у образовним институцијама довела је до појаве тзв. *образовних информационих технологија*, односно техника, а са њима је дошло доста нових, актуелних проблема (Видаковић, 2013б):

- **Информационо-технолошка инфраструктура.** Захтеви по питању технолошке инфраструктуре у образовању су се значајно променили током протеклих десет године, где се фокус од једноставног умрежавања и повезаности постепено проширио до захтева за коришћењем комплексних софтверских апликација, интернета са високом протоком и лаке доступности мултимедијалним садржајима. Према подацима Америчке федералне комисије за комуникације (FCC) чак 97 % школа у САД је од 2010. г. имало приступ интернету (*F.C.C. Backs Plan to Update a Fund That Helps Connect Schools to the Internet*, 2013), али је само мали број њих успео да одговори на захтев за бржим приступом интернету.
- **Истраживања образовних технологија.** Већина истраживања у вези са технологијом у образовању спроведена су од стране компанија и институција које су креирале и промовисале технологију, због чега се са правом доводи у питање објективност и ваљаност оваквих истраживања. Поред тога, као што смо већ рекли, оваква истраживања, да би била валидна, морају да трају и по више година, време које савремена информационо револуција свакако нема, а итекако је неопходно спровести опширно и темељно истраживање, како би се са сигурношћу знало у ком правцу треба користити дигиталне технологије у образовне сврхе.
- **Е-учење.** Онлајн учење, у свим својим различитим облицима, је у порасту на свим нивоима образовања широм планете. Потенцијални ученици и студенти сада имају велики број образовних опција, како по питању образовног усмерења, тако и начина на који ће студирати (Видаковић, 2011). Поготову је у западним земљама уочљив пораст броја виртуелних школа где ученици од нивоа основне школе, па све до академских студија, могу пронаћи прилике за образовање. Ове школе се све више фокусирају и на аспекте социјализације њихових ученика, те уводе личне интеракције у своју понуду, како би студентима дозволили опцију комбиновања онлајн и персоналне интеракције. На тај начин, ученици се међу собом упознају, друже, формирају клубове, односно шире своје социјалне кругове.
- **Мобилне технологије.** Све већа доступност и смањени трошкови мобилних уређаја чине да они постану популаран тренд и у сфери образовних технологија. Како поменути раздор образовних технологија и даље постоји, мобилни уређаји се чине као потенцијално решење истог, макар када је у питању приступачност. Мобилни уређаји омогућавају већу приступачност интернету, те се на овај начин могу превазићи финансијски проблеми који могу настати при опремању образовне институције хардвером и софтвером, већ се могу користити онлајн апликације које су јефтине, а у већини случајева чак и бесплатне.
- **Друштвено умрежавање.** У многим образовним установама већ се прихватила чињеница да оне свакако могу допринети образовном процесу, те се расправа

усмерила ка проналажењу решења за њихово најефикасније искоришћавање. Многе установе користе популарне друштвене мреже како за промовисање школских дешавања, организовање школских клубова, као и за друге академске намене, попут пројеката и студентских радова (Видаковић, Арсенијевић, Булатовић, 2011). Међутим, постоје одређене бриге у вези са сигурношћу, рекламирањем, дељењем информација и друштвеном интеракцијом у таквом окружењу, те се јавља потреба за друштвеним мрежама намењеним искључиво за образовне потребе. Такви сајтови постоје, и они постављају веће критеријуме, где наставници и други образовни радници могу да контролишу ко мрежи приступа, као и са киме њихови ученици могу да ступе у онлајн интеракцију. Друштвене мреже олакшавају ученицима да раде заједно на пројектима у онлајн окружењу, без потребе да напуштају свој познати радни простор. Такође, приметно је да и сами наставници све више користе друштвене мреже ради свога професионалног усавршавања. Они се, кроз виртуелне групе, повезују са својим колегама, те са њима деле искуства, знања и материјале, те на тај начин активно учествују у свом доживотном усавршавању, а у сврху што бољег функционисања у друштву учења и знања.

#### **4. Потенцијал информационо-комуникационе технологије у високом образовању**

Процес интеграције информационих технологија у процесе учења и образовања и даље нема потпуну подршку целокупног образовног сектора и још увек је само у питању површински утицај на педагошке трендове. Међутим, када се посматрају све предности које нове технологије могу да донесу у процесу образовања, о којима је такође било речи раније у раду, јасно је да оне имају потенцијал да образовање учине доступнијим, активнијим, флексибилнијим и ефикаснијим, него што је то икада до сада био случај (Видаковић, 2012).

Иако наведене препреке на макронивоу неће нестати у скоријој будућности, верује се да, на микронивоу, технологија може имати веома велики утицај на студентско учење, ако се буде постигло боље разумевање педагошких потенцијала, те разумевање начина на који се технологија може користити у сврху ширења знања и употребе истих технологија у креативне сврхе (Lai, 2011). Због тога је свакако битно указати на улогу коју би ИЦТ могле имати у савременом свету где се знање сматра једним од главних ресурса и потенцијала за раст и повећање конкурентности сваке организације на слободном тржишту.

Са порастом значаја интернета, и других комуникационих технологија у протеклих 10 година, дошло је до значајног пораста броја онлајн курсева и опција е-учења, што се делом приписује и порастом образовних потреба друштва, а делом и зато јер је на овај начин могуће образовати се уз значајно мање трошкове, него што је то случај код традиционалног образовања (Lai, 2011). Велики број факултета данас нуди да се одређени курсеви похађају онлајн, а студенти ову опцију и све више користе. Онлајн образовање лагано постаје веома важна компонента високог образовања, а онлајн курсеви се дизајнирају на начин који одговара како студентима који су присутни на кампусу, тако и за оне који уче на даљину. Треба напоменути да, у зависности од тога на који начин су дигиталне технологије интегрисане у дизајн онлајн курсева, ти курсеви некада не могу подржати активни процес учења и предавања (Lai, 2011). У многим онлајн

курсевима, на пример, технологија се користи само као средство којима ће се побољшати презентација онлајн предавања, којима ће та предавања бити боље презентована. Потенцијал ИКТ лежи у капацитету коју ова врста технологије има у интеракцији и комуникацији појединаца, односно омогућавање веће доступности педагошког контакта, те развоја онлајн заједница намењених за учење (Видаковић, 2012). У оваквим, технолошки потпогнутим онлајн групама, студенти могу да деле своје идеје, помажу једни другима у процесу учења, те да тимским радом са својим колегама конструишу нова знања.

Поред самих предности које нова технологија може донети формалном високом образовању, треба још напоменути и начин на који ИКТ унапређује и мотивише неформално учење, односно доживотно учење и перманентно образовање у савременом друштву учења и знања које је и само настало под утицајем лакшег и бржег ширења и размене информација (Видаковић, 2011). Наиме, иновације у вези са информационом и комуникационом технологијом лагано бришу границе између искустава која се вежу за формално и неформално учење академских појединаца. Учење је дуго било раздвојено на формално, неформално и информално образовање. У високом образовању, учење се одвијало формално, кроз учествовање у предавањима, изучавање предложене литературе, рада на вежбама и практичног рада на терену, те се постигнуто знање процењивало уз помоћ предвиђених задатака и испита. Образовању ван формалних оквира се до скоро придавало веома мало пажње. Као што смо већ рекли, информационе технологије се до скоријег времена нису превише користиле у процесу учења и образовања. Међутим, ван институција високог образовања, млади људи су годинама били окружени новим технологијама у свим информалним сферама свога друштвеног и јавног деловања.

Ако студенти имају развијене компетенције самоконтроле, ако имају независност, те ако показују жељу за целоживотним учењем, те ако су способни да одговоре на потребе и захтеве економије знања и друштва учења и знања, они ће моћи да уче у информалном окружењу зато што постоји јасна веза између формалног и информалног учења. Према овој теорији, иако се учење у формалном и учење у информалном окружењу одвијају на различите начине, сам процес учења не познаје ове границе. Тако, на пример, ако је студент нешто научио путем дискусије на некој друштвеној мрежи, то може доста помоћи његовом учењу у високом образовању. Такође, ако је студент нешто научио у институцији високог образовања, то њега онда може мотивисати да учи и у свом информалном окружењу (Видаковић, 2013б). У информалним ситуацијама, студенти ће користити знања о учењу стечена из свог формалног образовања.

## **5. Закључак**

Један од примарних задатака високог образовања јесте да своје студенте припреми за целоживотно учење, да они постану чланови друштва који ће бити способни да сами себе мотивишу на учење и да знају како да управљају тим процесом. Ове установе, такође, морају да прихвате чињеницу да су формална и информална искуства њихових студената са технологијом доста различита, те морају имати свест о постојању семиотичке везе између формалног и информалног учења, што ће захтевати значајне промене у култури учења и образовања. Изазов представља проналажење начина да се технолошко искуство из информалног окружења искористи за повећање ефикасности формалног учења.

Чињеница је да млади људи данас, у значајној мери, нису свесни постојања везе између ова два начина учења, те не користе савремену технологију у сврху свог формал-

ног образовања. Коришћењем, на пример, Web 2.0 алата и апликацији у информалном раду, као што је комуникација на Facebook-у, студенти размењују своје идеје и сарађују са другим корисницима ових апликација. Учење се одвија у за то предвиђеним виртуелним заједницама које се веома разликују од формалног учења у високом образовању (Видаковић, 2012). Употребом ових технологија у формалном образовању, формално и информално знање се могу комбиновати, те се култура учења и образовања се могу одмаћи од традиционалног, репродуктивног карактера, а приближити се више интерактивном и креативном карактеру.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Видаковић, М. (2010). „Образовање као фактор припремања младих за живот и рад у савременом друштву“. *Округли сто о даровитима, Зборник радова, 15*.
- Видаковић, М. (2011). „Трансформација традиционалног образовања у електронско образовање – социолошки и етички аспекти Е-образовања“. *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Видаковић, М. (2012а). „Моралност даровитих у сајбер простору“. *Зборник радова Даровитост и моралност, 17*.
- Vidaković, M. (2012b). “Information Technology in Education as a Result of Social Digitalization“. *Knowledge, Education, Media, 12*.
- Vidaković, M. (2013a). “Net generation and E-learning: A Contemporary Educational Revolution“. *Bridges of Media Education, 13*.
- Vidaković, M. (2013b). “Social Aspects of Information Technology in Higher Education“. *Knowledge, Education, Media, 13*.
- Vidaković, M, Arsenijević, O, Bulatović, LJ. (2011). “Ethical Issues of E-learning in Cyber Groups“. *EDULEARN11, Barcelona, Spain*.
- Keegan, D (1986): *Foundations of Distance Education*. London: Croom Helm.
- Lai, K.W. (2011). Digital technology and the culture of teaching and learning in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology, 27(8)*.
- Lancaster, L.C, Stillman, D. (2002). *When generations collide*. New York: Harper Collins.
- New York Times: F.C.C. Backs Plan to Update a Fund That Helps Connect Schools to the Internet*.  
Published: July 19, 2013
- Пантовић, В, Динић, С, Старчевић, Д (2002). *Савремено пословање и Интернет технологије – Развој интернет технологија*. Београд: Енергопројект – ИнГраф.
- Perraton, H. (1988): *A theory in distance education*. London.
- Strauss, W, Howe, N. (2006). “Millennials and the pop culture“. *Strategies for a new generation of consumers in music, movies, television, the Internet, and video games*. Great Falls, VA: LifeCourse Associates.
- Fallon, C, Brown, S (2003). *E-learning Standards: a Guide to Purchasing, Developing and Deploying Standards-Conformant E-learning*. Boca Raton: CRC Press.
- Howe, N, Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Greatest Generation*. New York: Vintage Books.

**Mira Vidakovic, Ph.D., Daliborka Trisic-Redzic**

Faculty of Management, Novi Sad, University “Union – Nikola Tesla”  
in Belgrade, The Republic of Serbia,

**Romana Rovcanin, M.Sc.**

Faculty of Economics, Bar, Republic of Montenegro

### **ICT-REVOLUTION IN HIGHER EDUCATION**

*Summary:* Astounding advancements in the field of information and communication technology (ICT) mark the society at the beginning of the 21<sup>st</sup> century. Having evolved from a simple tool into a way of life and a principle part of society, ICT now permeates all aspects of life, both private and social. When people talk about a social revolution, we must understand that it implies a change in education, since education represents a social segment responsible for preparing individuals for life and work in a social environment. ICT revolution brought forth higher accessibility of information, which means that knowledge and skills necessary for successful social functioning are also becoming of a higher complexity. Therefore, higher education, as a principal segment of the education system, needs to leave its obsolete, traditional approach to education in favor of a new, interactive and ICT based approach. This paper examines the following: factors that generate the need for change of traditional educational habits in higher education, techniques for implementation of new technologies, how ICT should completely remodel the existing educational process (and not just its exterior), and tries to anticipate any possible obstacles on the way to a successful ICT revolution in higher education.

*Key words:* information revolution, digitalization, ICT, higher education, Net generation.

## NEW PERSPECTIVES IN THE TREATMENT OF OPIATE DEPENDENCE

*Summary.* The existence of integration, or mutual relations of immune and nervous systems whose cellular elements are characterized by phenotype and functional similarity, means, in particular, the possibility of immune cells participation in the regulation of processes of high nervous activity. We have shown that mice with different levels of exploratory behavior differed also in immune status and that their behavioral characteristics could be regulated by transplantation of immune cells with definite functional characteristics. Opioids are known to affect both – immune response and behavior. The objective of present research was to investigate behavior and immune changes during the development of chronic morphine dependence in male (CBAx57Bl/6) F<sub>1</sub> mice with active and passive types of exploratory behavior and to analyze the possibility of their correction by transplantation of immune cells from healthy donors. Chronic morphine dependence was developed by the method of compulsory drink. It was shown that chronic morphine exposure resulted in significant stimulation of the behavioral activity in mice with passive behavior, whereas no changes were found in mice with the opposite behavioral type. Morphine dependence led to more than 40% suppression in the humoral immune response; inhibition of splenocyte's proliferative activity and decreased levels of spleen mRNAs of IL-1 $\beta$  in all mice and brain mRNAs of IL-1 $\beta$  in mice with passive behavior. Intravenous transplantation of unfractionated or macrophage-enriched spleen cells from healthy donors with the same initial behavior type restored immune and behavioral status in animals with morphine dependence. Therefore, these results indicate that behavior and immune changes following chronic opiate treatment are dependent upon behavior status of animals; immune cells transplantation may correct both immune and behavior disorders in mice with morphine dependence, so it could be considered as a possible biological method in the treatment of drug abuse.

*Key words:* immune cells transplantation, morphine dependence.

### 1. Introduction

The existence of integration, mutual relations of immune and nervous systems, which cellular elements are characterized by phenotype and functional similarity, means, in particular, the possibility of immune cells participation in the regulation of behavioral processes [2, 9, 15]. In our studies we've shown that the mice with different levels of exploratory behavior (EB) differed also in their immune status; and behavioral characteristic could be regulated by the transplantation of the immune cells [8, 9, 11]. Splenocytes from (CBAx57BL/6) F1 mice-donors with definite characteristics of the behavior in "open field" test, directional-

---

\* evgeniya\_markova@mail.ru



ly change the behavior in the syngeneic mice-recipients after intravenous administration [1, 9, 10, 12]. Opiates are known to affect both immune response and behavior [4, 6, 13, 14].

The objective of the present research was to investigate the behavior and immune changes during the development of chronic morphine dependence in male (CBAx57BL/6) $F_1$  mice with active and passive types of exploratory behavior and to analyze the possibility of their correction by the transplantation of immune cells from healthy donors with the same behavioral status.

## **2. Materials and Methods**

### *2.1 Animals and behavior testing*

Experiments were held on 3-month-old male (CBAx57BL/6)  $F_1$  mice (n=64). Animal care and experimental procedures were held in accordance to *Guide for the Care and Use of Laboratory Animals*. The mice were kept 10 per cage at temperature 72°F, humidity 45–55%, 12-h light-dark cycle, food and water *ad libitum*. All the experiments started at 10 h a.m.

“Open field” test was used for the study of exploratory behavior in mice [5]. The open field consisted of a large rectangular chamber (100 x 100 cm, divided into 100 squares) surrounded by plastic walls (40 cm height) and illuminated with a 100 W shadow free lamp (100 cm above the centre of the arena). The mouse was placed in the corner, and its locomotor activity was recorded minutely for 5 min.. The total horizontal activity (number of line crossings in the periphery and central squares), and total vertical activity (number of rearing postures) were counted. Emotional strain was estimated by the frequency of defecation. Groups of mice with high and low levels of EB (HEB and LEB) were used in the experiments on morphine dependence.

The mice with HEB or LEB were placed in individual cages and allowed access to morphine solution with 2 % sucrose as a source of fluid for 25 days according to the scheme: 0.1 mg/ml, 0.2 mg/ml, 0.3 mg/ml each for 48 h and 0.4 mg/ml during the following days. The quantity of consumed morphine solution was measured daily. Control group of animals received sucrose solution.

### *2.2 Isolation of splenocytes from mice-donors and cells transplantation*

Splenocytes were received aseptically from healthy mice-donors. Macrophage-enriched splenocyte fraction was isolated by adhesion on plastic for 2 hours at 37°C. Adherent cells were removed from plastic with Cell Scraper (Becton Dickinson); 86–92 % of obtained population consisted of macrophages. Cells viability was estimated by inclusion of trypan blue and made up 93-95%. Unfractionated spleen cells ( $15-20 \times 10^6$ ) or macrophage-enriched adherent fraction ( $8-10 \times 10^6$ ) from healthy donors were injected intravenously (in 0.2 ml RPMI-1640) to morphine-dependent mice-recipients with the same initial behavior status. Exploratory behavior and immune parameters were tested before and on the 5-th day after the transplantation. Proliferative activity of splenocytes was estimated by blast transformation, using suboptimal concentrations of LPS *E. coli* 0III:B4 (Sigma) - 25 µg/ml and Con A (Pharmacia) - 1 µg/ml. Antibody-forming cells were counted on the 5-th day after intra-peritoneal injection of sheep red blood cells (5%-0,5 ml / mouse).

### 2.3 RT-PCR assays

IL-1 $\beta$  mRNA in brain and spleen of animals was measured by RT-PCR assays. Total RNA was extracted by the describing method [7]. The expression of genes was studied with RT-PCR method. The RNA reverse-transcribed in 50  $\mu$ l of 10mM/l Tris-HCl (pH 8.3), 6.5 mM/l MgCl<sub>2</sub>, 50 mM/l KCl, 10 mM/l dithiothreitol, 1mM/l of each dNTP, 2  $\mu$ M/l random hexamer, and 2.4 U/ $\mu$ l of Moloney murine leukemia virus reverse transcriptase for 1.5 hour at 37°C. The reverse transcriptase was inactivated at the end of the reaction by heating to 95°C for 4 min. The amplification of first strand cDNA was carried out under the following conditions: 67mM Tris, pH 8.3, 2 mM MgCl<sub>2</sub>, 5mM dNTP, 2.5 mM primers, 2.0  $\mu$ l of the RT reaction mix. This mixture was covered with 50  $\mu$ l of mineral oil, incubated at 95°C for 1 min and then held at 58°C for 2 min, 72°C for 3 min. Reverse transcribed cDNA were amplified by PCR, using cytokine primer or  $\beta$ -actin primer as an internal control. The amplifications were performed in thermocycler (BIS, Russia). The reaction is cycled 30 times. Details of the primer sets used were as follows:

$\beta$ -actin nucleotides 25-564 (5'-GTGGGCCGCTCTAGGCACCAA-3', 5'-GTCTTTGATGTCACGCACGATTTC-3');

IL-1 $\beta$  nucleotides 152-810 (5'-TGACGGACCCCAAAGATGAAG-3', 5'-CTGCTTGTGAGGTGCTGATGTA-3') [3];

RT-PCR product was assessed by electrophoresis in 2 % agarose gels. The gels were stained in ethidium bromide solution. The semi-quantitative analysis of the results of hybridization and RT-PCR was carried out on laser densitometer (Pharmacia-LKB Inc.) with program Image Master VDS Software (USA).

### 2.4 Statistical analysis

All the data were analyzed by the t-Student test and Mann-Whitney U test and presented as mean  $\pm$  SD. A  $p < 0.05$  was considered statistically significant.

## 3. Results

The changes in EB after long-term morphine treatment in genetically homogenous animal groups occurred unequal and their character depended upon the initial behavior status. Chronic morphine dependence was developed in groups of mice (CBA x C57Bl/6) F1 with initially high or low level of EB. Morphine consumption in both groups did not differ significantly (daily average consumption  $1.01 \pm 0.2$  mg and  $1.2 \pm 0.3$  mg, correspondingly,  $p > 0.05$ ; for 25 days –  $22.85 \pm 5.3$  mg and  $26.16 \pm 6.7$  mg,  $p > 0.05$ ).

The analysis of the results obtained in the open field test showed a significantly increased parameters of horizontal locomotor activity (external ambulation, central ambulation and total ambulation) in morphine administered animals with initial LEB whereas the frequency of defecations was significantly reduced when compared to the control group of animals. No behavioral changes were found in mice with HEB (table 1).

Table 1. The effect of immune cells transplantation on the parameters of exploratory behavior in (CBAxC57BL/6) F1 mice with chronic morphine dependence (M ± SD; n = 12–19).

Animals	Total horizontal locomotor activity		Total vertical locomotor activity	
	HEB	LEB	HEB	LEB
Control	270.9 ± 41.1	24.3 ± 7.2	21.1 ± 3.2	2.7 ± 2.1
Morphine dependence	245.6 ± 28.1	138.3 ± 37.4*	23.3 ± 4.6	8.8 ± 3.8*
Transpl. 1	259.8 ± 47.3	41.2 ± 9.1	24.3 ± 1.2	2.9 ± 1.2
Transpl. 2	247.2 ± 31.3	31.2 ± 8.5	24.3 ± 1.2	1.9 ± 1.2

Notes: Transpl. 1 – transplantation of unfractionated spleen cells from healthy donors with the same initial behavior status; Transpl. 2 – transplantation of macrophage-enriched adherent spleen cells; \* –  $p < 0.05$  – significant differences between corresponding indices in control and experimental groups of animals.

The analysis of the immune system functional activity showed that chronic morphine dependence led to a more than 40 % suppression in the capacity to mount a plaque-forming cell response to sheep erythrocytes (table 2) and inhibition of spontaneous and mitogen - induced splenocyte’s proliferate response, especially in mice with LEB (table 3).

Table 2. The effect of immune cells transplantation on humoral immune response in morphine dependent (CBAxC57BL/6) F1 mice (M ± SD; n = 12–15).

Animals	Number of antibody-forming cells/10 <sup>6</sup> spleen cells	Number of spleen cells	Total number of spleen antibody-forming cells
Control	1121.2 ± 172.8	135.7 ± 34.7	148533.5 ± 21109.0
Morphine dependent	675.8 ± 131.7*	163.5 ± 31.5	108724 ± 21312*
Recipients	1159.6 ± 238.2	123.0 ± 17.4	142165.8 ± 34073

Notes: \* –  $p < 0.01$  – significant differences between corresponding indices in control and experimental groups of animals

Table 3. Splenocytes proliferative activity in (CBAxC57BL/6) F1 mice with different levels of exploratory behavior after chronic morphine exposure.

Animals		Proliferative activity (c.p.m./min )		
		Spontaneous	Con-A induced	LPS-induced
HEB	Control	1835.8 ± 172.4	34938 ± 2954.1	11551.3 ± 1403
	Morphine dependent	1187.4 ± 96.2*	28261.7 ± 7271.4	1075.8 ± 172.4**
LEB	Control	1215.7 ± 73.9	25880 ± 1160.0	3228.7 ± 396.3
	Morphine dependent	431.0 ± 43.8**	10993.2 ± 1712.1*	9542.4 ± 413.8**

Notes: \* -  $p < 0.05$ ; \*\* –  $p < 0.01$  between the corresponding indices in control and experimental groups of animals

As the trigger factors, that lead to modulation of brain functions, including behavioral reactions, may serve cytokines, produced by immune cells [2, 6, 8, 9, 13]. We have found that transplantation of spleen cells was accompanied by the decreased levels of brain IL-1 $\beta$  mRNA in mice with LEB (figure 1 - A) and spleen IL-1 $\beta$  mRNA in both groups of mice (figure 1 B).

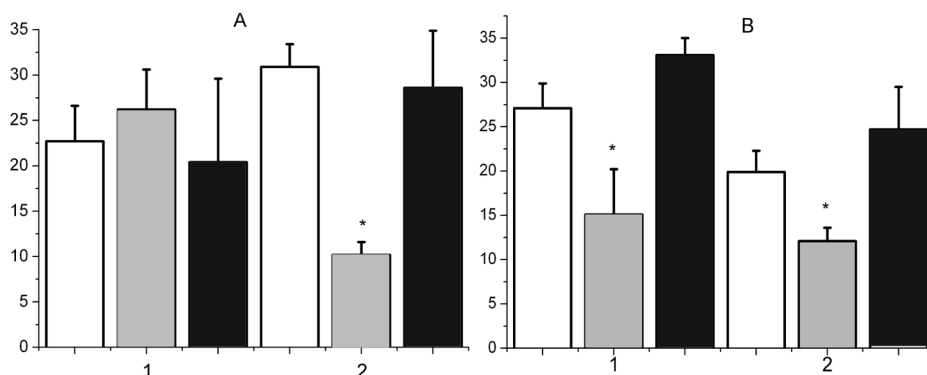


Figure 1. IL-1 $\beta$  mRNA in brain (A) and spleen (B) from (CBA $\times$ C57BL/6) F1 mice with chronic morphine dependence and after transplantation of immune cells.

Note: Y axis – relative units of optical density (target gene expression/ $\beta$ -actin expression  $\times$  100);

1 – the mice with initial high level of exploratory behavior (HEB),

2 – the mice with initial low level of exploratory behavior (LEB).

Columns: light - control group; grey – animals with chronic morphine dependence; dark – animals with chronic morphine dependence after immune cells transplantation; \* -  $p < 0.05$  – significant differences between the corresponding indices in the control and experimental groups of animals.

Intravenous transplantation of unfractionated spleen cells or macrophage-enriched fraction of splenocytes from healthy donors with the same initial behavior status restored immune and behavior disorders in the mice with chronic morphine dependence. Immune and behavior changes caused by chronic morphine dependence were kept in a group of animals (control group) to whom immune cells were not transplanted (table 1, 2; figure 1).

#### 4. Conclusions

The data obtained testify that: (1) behavior and immune changes resulting from chronic morphine treatment are dependent upon initial behavior status of animals; (2) immune cells transplantation may correct both immune and behavior disorders in chronically dependent mice, thus this procedure could be considered as a possible biological method in the treatment of drug abuse.

REFERENCES

- Abramov VV, Markova EV, Korotkova NA, Kozlov VA: "The modulation of orientation and exploratory behavior of (CBAx57BL/6)F1 mice by immunocompetent cells." *Bulletin of Experimental Biology and Medicine*. 2002. – V.134 (3): 274–276.
- Ader R. *Psychoneuroimmunology*. University of Chicago Press, 2007. – V.1. –1269 p.
- Allen RD, Staley TA, Sidman CL. "Differential cytokine expression in acute and chronic murine graft-versus-host-disease". *Eur J Immunol*, 1993. – V. 23: 333–337.
- Avila, A., Alonzo, N., Bayer, B." Immune cell activity during the initial stages of withdrawal from chronic exposure to cocaine or morphine". *J. Neuroimmunology*, 2004: 109–113.
- Bures J, Buresova O, Huston JP. *Techniques and Basic Experiments for the Study of Brain and Behavior*. Amsterdam, Elsevier Science, 1991. – 399 p.
- Cataldo Martucci, Silvia Franchi, Donatella Lattuada, Alberto E. Panerai, and Paola Sacerdote. "Differential involvement of RelB in morphine-induced modulation of chemotaxis, NO, and cytokine production in murine macrophages and lymphocytes". *Journal of Leukocyte Biology*, 2007. – V. 81: 344–357.
- Chomczynsky P, Sacchi N. "Single-stop method of RNA isolation by acid guanidin-phenol-chloroform extraction". *Analyt Biochem* 1987. – V. 162: 156–159.
- E. Markova, V. Kozlov, S.Roberts, C.Figueroello et al. *Advances in genetics research V.10*. /Editor Kevin V. Urbano, Nova Science Publishers, Inc, USA, 2013. – 198 p.
- Markova E.V. (2012). *The immune system and the higher nervous activity: mechanisms of neuroimmune interactions in the realization and regulation of behavioral responses*. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Germany, 259 p.
- Markova E.V., Knyazeva M.A., Kozlov V.A. (2014). "Modulation of oriented - exploratory behavioral parameters and cytokines synthesis in brain of mice-recipients after transplantation of caffeine treated immune cells". *International Journal of Advanced Studies*. St. Louis, Missouri, USA, 17–22.
- Markova EV, Gromykhina NY, Abramov VV, Kozlov VA. (2000). "The Peculiarities of the Immune Status in Mice with Different Level of Behavioral Reactions". *Russ J Immunol*. V.5(1): 89 – 95.
- Markova EV, V. V. Abramov1, T. G.Ryabicheva, V. A. Kozlov. (2009). "Effect of Transplantation of Splenic Lymphoid Cells on Functional Activity of the Immune and Nervous System in Experimental Animals". *Bulletin of Experimental Biology and Medicine*, V. 147 (4): 453–457.
- Saurer, T.B. et al. "Neuroimmune mechanisms of opioid-mediated conditioned immunomodulation". *Brain, Behavior, and Immunity*, 2008. –V. 22(1): 89–97.
- Sharp BM. (2006). "Multiple opioid receptors on immune cells modulate intracellular signaling". *Brain, Behavior and Immunity*, V. 20: 9 –14.
- Siegel A., Zalcman S. (2009). *The Neuroimmunological Basis of Behavior and Mental Disorders*. Springer Science and Business Media LLC, 438 p.

## УЛОГА И УТИЦАЈ ОБРАЗОВАЊА НА ДРУШТВЕНИ И ЕКОНОМСКИ РАЗВОЈ ЗЕМЉЕ У ТРАНЗИЦИЈИ

*Сажетак:* Критични фактор успеха данас чини знање. Стећи знање, значи стећи пресудну претпоставку за сваки успех. Почетак успеха мора бити у препознавању моћи знања (<http://www.ief.co.yu/obrazovanje/index.htm>). Предност се стиче поседовањем знања као одлучујућег фактора успеха. Начин да се та предност стекне је образовање. У условима брзих промена у земљама транзиције, улога образовања је још већа, али се не препознаје увек у правом контексту услед више различитих фактора. Мишљења смо да је оправдана брига и тежња Европске уније да се број високошколованих људи у наредним годинама мора повећати уколико се планира освајање доминантне позиције владавине знања. Деца у Србији, која сада полазе у школу, ће своје образовање највероватније завршити у земљи која ће бити пуноправни члан Европске уније. Неопходно је да она током образовања стекну сва знања и компетенције потребна за активно учествовање на отвореном тржишту рада и радне снаге и мултиетничком и мултијезичком друштву отворених граница. Наше (радно) становништво је данас готово у целисти неспремно за укључивање у савремене европске токове и функционисање по компетитивном принципу. Мишљења смо да уколико млади нараштаји не усвоје овакав модел рада и живота, српско друштво ће у целисти бити осуђено на стагнацију у најбољем случају а вероватније на постепено, незауоставиво пропадање.

*Кључне речи:* образовање, друштво, знање, развој, компетенције.

### 1. Увод

Образовање има стратешку важност за економски и друштвени развој, тј. за развијање друштва заснованог на знању (Министарство просвете и спорта, 2002). То показују и анализе међународних организација и институција, као што су Светска банка (<http://documents.worldbank.org/curated/en/home>) или Организација за економску сарадњу и развој-OECD (<http://www.oecd.org>). Различита истраживања (из економске или социолошке перспективе) показују да виши ниво и квалитет образовања у друштву у целини позитивно утичу на продуктивност, иновативност, демократичност и друштвену кохезију ([http://www.cer.edu.rs/files/Tekst\\_pisma.pdf](http://www.cer.edu.rs/files/Tekst_pisma.pdf)). Да би образовање могло да оствари такав допринос, неопходно је да систем образовања у једној земљи буде квалитетан, ефикасан, ефикасан, доступан и равноправан. Чињеница да је друштво засновано на знању истовремено и друштво перманентног учења, имплицира да образовање у целини мора да буде посматрано у једном ширем контексту. Пред образовни систем се, као

---

\* milica@tojo.rs

основни задатак, поставља захтев да сваки појединац развије своје потенцијале, оспособи да употребљава своје знање, да га унапређује, да селекује оно што је битно у датом контексту и да разуме оно што је научно на начин на који се оно може прилагодити захтевима све бржих промена окружења (Аврамовић, 2003).

Околности које настају у окружењу Србије, посебно у Европској унији, јасно указују на то да је земљи потребан веома промишљен, организован и квалитетан развој система образовања јер је то један од кључних услова за развој Србије ка друштву заснованом на знању, способном да обезбеди добру запосленост становништва. Ове околности упозоравају да би, у супротном, Србија остала на европској периферији, слабо конкурентна, мало привлачна за инвестирање у секторе који стварају већу нову вредност, изложена даљој емиграцији талентованих и креативних и са утихнулим капацитетима за развој демократског и правичног друштва. Ове околности траже хармонизацију система образовања у Србији са европским простором образовања.

## **2. Клима у Србији и ЕУ**

*Образовање је главни алат да се други ресори ваљано развијају и буду ефикасни и зато је један од круцијалних питања положај образовања у Србији, његова функција, мисија коју треба да испуни у развоју земље.*

Н. Хајдин

Због вредносних аспеката, образовање, знање и култура плаћају цех времена у коме живимо, иако образовање мора да има одлучујућу улогу у економском, социјалном, политичком побољшању капацитета Србије у Европи. Међутим, у нашој државно-политичкој сфери, образовање се још увек схвата као трошак државе, а не као инвестиција у дугорочни и одрживи развој, што се директно доказује кроз неадекватна издвајања (у Србији је то 4,5 % од чега се преко 80 % троши на плате, док је ЕУ просек 5 % од чега се око 20 % троши на плате). Осим тога, значај образовања није довољно препознат ни у друштву, што се рефлектује кроз веома мали број образовних тема у медијима<sup>1</sup> или активностима синдиката (који се нпр. нису побунили против покушаја избацивања теорије еволуције из наставних Планова и програма). Чини се да ни сам образовни сектор (основне и средње стручне школе, гимназије и високошколске институције) није довољно јак, нити мотивисан да иницира неке промене.

У УНЕСКО-вој студији из 1994. године тврди се да „дигитални расцеп или јаз“ који због брзог напредовања нових технологија, ствара опасност од подела и неједнакости, није јаз између развијених и неразвијених. Највећи јаз појављује се унутар друштава, између оних који знају да користе нове технологије и оних који не поседују потребне вештине и знања. Овде морамо поменути и глобализацију као процес од изузетне важности за дешавања у свету и пројекцију будућности у Србији. Као процес међузависности земаља на скоро свим пољима, глобализација је допринела конкуренцији мисли, идеја, знања и извршила велики утицај на развој информатичког друштва данашњег света ([http://www.its.edu.rs/ITS-Medjunarodni-standardi\\_466](http://www.its.edu.rs/ITS-Medjunarodni-standardi_466)). На глобалном тржишту радне снаге значајна је потражња за врхунским стручњацим из ИТ области,

---

<sup>1</sup> Поготово ако се изузме третирање сензационалистичких догађаја, као што је корупција или појединачни случајеви насиља.

који ће допринети развоју друштва у целини<sup>2</sup>. Тенденције промена у високошколском образовању и покушају његове хармонизације такође су резултат технолошког развоја и напретка. Савремена достигнућа данашњице постигнута су уз заједничку сарадњу различитих друштвених сегмената, уз учешће моћних компанија и високе примене знања и нових технологија.

Према закључцима Комисије за образовање Савета Европе (Лисабон 2000. године) декларисан је циљ да Европска унија постане најнапреднија и најдинамичнија заједница са економијом која је утемељена на знању и образовању. Рок за испуњење ових закључака био је 2010. година, јер је Европа све више заостајала по неким питањима за Сједињеним Америчким Државама и Јапаном. Због тога је на састанку истог тела Европске уније, 2003. године у Барселони, договорено пет темељних потциљева које треба остварити. Један од њих је, на пример, био да се до 2010. године проценат дипломираних високообразовних стручњака на подручју техничких и природних наука, као и информатике, повећа до износа од 15 % и да 12,5 % одраслих мора бити укључено у доживотно образовање. Прецизирало се да ће се то остварити подстицањем мобилности студената, наставника и радне снаге, целоживотним учењем, употребом ИТ-а и имплементирањем Болоњске декларације у високом школству Европе. ЕУ је постигла овај циљ у веома кратком року, захваљујући доброј инфраструктури, али и отворености друштва чланица на промене, спремности доброг дела друштва већина чланица да учи и усмерава се према тражњи тржишта. Аутори верују да би у перспективи једне генерације ово могло бити и код нас ефикасно изведено, у сличном обиму, али ипак прилагођено нашим условима који су углавном турбулентне природе.

Друштвени и економски развој су, посебно у случају Србије, повезани са процесом европских интеграција и европеизације Србије уопште (<http://www.coe.org.rs/def/> и <http://www.cer.edu.rs/files/>). У процесу европских интеграција неопходно је образовани систем ускладити са критеријумима и препорукама Европске уније или других европских организација и процеса, уз посвећивање посебне пажње индикаторима успешности образовног система које је ЕУ дефинисала (код Вилотијевић, 2006). Такође, важно је обезбедити да образовни систем допринесе европеизацији Србије у социјалном, економском и културном смислу. Деца која сада полазе у школу ће своје образовање завршити у Србији која ће бити пуноправни члан Европске уније. Неопходно је да она током образовања стекну сва знања и компетенције потребна за активно учествовање на отвореном тржишту рада и радне снаге и мултиетничком и мултијезичком друштву отворених граница. Наше (радно) становништво је данас готово у целости неспремно за укључивање у савремене европске токове и функционисање по компететивном принципу. Уколико млади нараштају не усвоје овакав модел рада и живота српско друштво ће у целости бити осуђено на буквално и физичко одумирање.

### 3. Утицај образовања на развој привреде, друштва и појединца

Образовање доприноси економском развоју директно (смернице Конференције „Стварамо време које живимо“, 2002): кроз повећавање и побољшавање компетенција радно способног становништва, у смислу да повећава продуктивност запослених, смањује могућности дуже или трајне незапослености; кроз ефикаснији трансфер техно-

<sup>2</sup> О овоме се доста прича и у Србији, јер њен ИТ сектор бележи значајан раст у претходних десетак година, а наши информатичари су на цени у иностранству као добри стручњаци.



логије и знања из образовног система (посебно високог образовања) и науке, ка привреди и друштву.

Осим наведеног, очекује се да је виши степен образовања популације повезан са мањим трошковима које држава има за друге делове јавног сектора као што су здравство, социјална заштита, судство или унутрашњи послови – мање болести, социјалних потреба, криминала, итд.

Што се тиче *друштвеног развоја и демократизације*, образовање, пре свега, може побољшати могућности сваког појединца да равноправно и активно доприноси економском и друштвеном развоју. Тиме је појединац у позицији да адекватно заштити своја права и права себи ближњих. У ширем смислу, показује се да, уопште узев, боље образовани појединци редовније учествују у изборима, да су толерантнији према различитостима и да боље функционишу у мултиетничком или мултиконфесионалном друштву. Наше образовање треба дозирати у формама које су најприлагодљивије потребама ефектног трансфера знања. Различити корисници- различит начин образовања.

Форме образовања које се практикују могу бити:

*Информативне* – онда када треба комуницирати неке актуалне захтеве, па је људима који су у потреби за таквим информацијама неопходно добро информисање како би могли адекватно поступити у пракси и послу (Vuch, 2003). У информативном образовању се практикују семинари, који трају од једног до више дана и на њима, уз обавезне писане материјале, излажу се темати и дискутује са учесницима са циљем ефективнијег упознавања.

*Формативне* – онда када је корисницима потребно темељније знање, што су и целовитији систем захвати. У формативном образовању практикујемо курсеве који могу трајати и по више месеци.

Резултати који се реализују кроз разноврсне форме образовања, доприносе ширењу разумевања актера у свакој појединој области, њиховом јаснијем препознавању изазова и осмишљавању сопствених улога у новим односима (Каравидић, 2006). То доприноси подизању стандарда рада у организацијама у којима раде. На ширем плану, то доприноси општем ширењу капацитета друштва да прихвати изазове новог. Повећање броја оних који у новом препознају сопствене шансе и предузимају акције да их искористе значи општу друштвену бенефицију. Савремени свет је све комплекснији, а нематеријална компонента све важнија. Моћ разумевања појава у њиховим односима и визија решења претходница су акције решавања. У складу с тим, знање заузима примат у односу на материјалне инпуте и капитал и постаје пресудни фактор успеха у сваком подухвату.

#### **4. Правци развоја и примене образовања**

Организовати образовање значи организовати кључну инфраструктуру успеха. Оно је произвођач најважнијег, најпродуктивнијег фактора економског стварања људских способности.

Организовати образовање значи организовати кључну инфраструктуру новог друштва. У школи се знање из праксе дозира на начин који појединце оспособљује да решавају проблеме у пракси. Школе производе најважнији и најпродуктивнији фактор друштва: људске способности – одсудни фактор сваког здравог развоја.

Један од основних праваца, поред стратегије школства (која се изражава на свим нивоима истог) јесте усвајања концепта перманентног учења, који је постао глав-

на одредница друштвених, привредних и образовних политика у свету (Група аутора, 2002). Његова остваривост у великој мери зависи од оспособљености појединаца за сналажењем у ИТ-ју. Указујемо на чињеницу да се иницијативе у Европи свODE на стварање техничке инфраструктуре и информатичког описмењивања грађана. Технолошки развој порушио је многе препреке и захтева пуно искоришћавање људских потенцијала као и одлично познавање ИТ вештина, а преко њих добијање могућности за изградњу информатичке писмености.

У наведеном контексту сигурно је да едукација постаје стратешки важна делатност, узрокујући притисак студената на факултете, масовљење образовања и промене у односу на питање ко учи. Све више људи укључује се у систем високог образовања. Ту тенденцију карактерише:

- категорија *нетрадиционалних* студената, односно запослених људи који су напустили идеју једног радног места за цели живот, и који се ради преквалификације и обнављања знања, укључују у образовни процес,
- то доводи до појаве и масовљења категорије *учења на даљину* које осигурава већу доступност и расположивост образовања, флексибилност, индивидуализирано и активно учење, а што води ка *омогућавању великом броју људи да достигну ниво информатичке писмености 21. века.*

Модерну науку карактеришу заједнички пројекти више различитих универзитета који су реализовани средствима транснационалних компанија, а примењују се у свим развијеним привредама. Учесници у таквим пројектима на глобалном нивоу постају лидери у оквиру области којом се баве, доприносећи развоју, пре свега својих националних економија, подижући конкурентност својих образовних институција и кадрова, али и доприносећи развоју човечанства у општем смислу. *Светска декларација о високом образовању* истиче одлучујућу улогу високог образовања у изградњи друштва утемељеног на начелима демократије и једнакости. Будућност сваког младог стручњака базира се на знању и образовању као једнственој категорији која представља премису за успех сваког друштва. У креирању наставног плана и програм ИТС-а прихваћени су *светски стандарди образовања* из области рачунарских наука, као и сопствена искустава из вишегодишњег рада на пољу ИТ образовања. Многа друштва су на време проценила да један евро уложен у образовање, током живота врати 7 или 8 евра. Зато је образовање најбоља инвестиција. Она је чиста, извесна, и што је најважније, корисна и за појединца и за друштво.

Реформе нашег образовног система су заустављене у једном тренутку. Школу мора да води жеља за учењем, а њом да управљају професори. Ништа не може да мотивише појединца и оплемени друштво као образовање које је добро, стимулативно и награђено успехом. Флексибилан и модеран образовани систем је одговор на глобалне изазове модернизације и локалне проблеме превазилажења заосталости (Десет година реформе у ЕУ, 2000). Претходно наведене тенденције које су изражене у развијеним и модерним земљама се морају применити и у Србији не би ли се она што више приближила њима. У супротном тај јаз ће бити непремостив.

## 5. Закључак

Знање је темељ сваког напретка и стицања конкурентских предности (<http://www.ief.co.yu/obrazovanje/index.htm>). Промене захтевају интензиван рад на образовању. Године рада на образовању људи за промене, су истовремено године доказивања да про-

мене, изазване нужношћу напуштања једног система и транзиције у други – тржишни, захтевају озбиљан рад на образовању.

Инвестиције у нови систем подразумевају озбиљне и праве (не углавном декларативне) инвестиције у образовање. Од свих инвестиција у преображајима сигурно је најважнија инвестиција у образовање, што значи у оспособљавање људи да разумеју промене и да у њима нађу свој интерес. Да буду присталице новог, да се лакше ослободе застарелог и брже прихвате ново.

Друштво знања није парола, него борба за систем где се у школу иде у младости, а на различите начине учи читавог живота. Зато образовни систем мора да буде отворен увек, да се у њега враћа по знање и нове вештине, а учење мора да буде процес који никада не престаје. Старе дипломе обавезују да се стално учи, садашњост би требало да мотивише да се по изласку из система напредује, учи и освајају нова знања. Континуирана едукација је саставни део система образовања у развијеним земљама, док земље у транзицији, међу којима је и Србија, полако почињу да овај вид образовања схватају нешто шире од формалног сакупљања бодова у одређеној области.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З. (2003). *Држава и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Buch, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management* (Third Edition), SAGE Publications, London.
- Вилотијевић, М. (2006). *Променама до квалитетне школе*. Београд: Школска књига.
- Група аутора. (2002). *Квалитетно образовање за све – пут ка високом друштву*. Београд: Министарство просвете и спорта.
- Еудице (2000). *Десет година реформи у европским земљама*, Информативна мрежа образовних система у Европи. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Каравидић, С. (2006). *Менаџмент образовања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет.
- Каравидић, С. (2008). *Економика и финансијски менаџмент у образовању*. Београд: ФОН.  
[http://www.its.edu.rs/ITS-Medjunarodni-standardi\\_466](http://www.its.edu.rs/ITS-Medjunarodni-standardi_466)  
[http://www.cep.edu.rs/files/Tekst\\_pisma.pdf](http://www.cep.edu.rs/files/Tekst_pisma.pdf)  
<http://www.coe.org.rs>  
<http://www.oecd.org>  
[www.wds.worldbank.org/](http://www.wds.worldbank.org/)

**Milica Vasiljevic Blagojevic, Ph.D., Dragana Terzic-Markovic, M.Sc.**

Medical Vocational School, Belgrade, The Republic of Serbia

**Nenad Peric, Ph.D.**

Metropolitan University, Belgrade, The Republic of Serbia

### **THE ROLE AND IMPACT OF EDUCATION ON THE SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF A COUNTRY IN TRANSITION**

*Key words:* education, society, knowledge, development, competences

*Summary:* The key factor of success today is knowledge. Gaining knowledge is essential for every kind of success. The first step in success is recognizing the power of knowledge. Advantage is gained by having knowledge as the key factor of success. The way to get that advantage is through education. Due to quick changes happening in countries undergoing transition, the role of education becomes even more important, but is not always recognized as such because of different factors. Authors support the idea coming from the EU to increase the number of people with higher education in the following years in order to pursue the dominant position of the reign of knowledge. Serbian youngsters that are now enrolling elementary schools will most likely continue their education in a country that is a full member of the EU. It is essential for them to gain all the knowledge and competences needed for an active participation in an open labor market and a multi-ethnic and multi-language society of open borders. Serbian workers today are almost completely unprepared for participation in modern European movements and competitive surroundings. If the younger Serbian generations do not accept this model of life and work, Serbian society will stagnate at best, or, more likely, suffer decadence.

*Key words:* education, society, knowledge, development, competences.

**ИСТРАЖИВАЊА**

**RESEARCH**



## **FEATURES OF TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-REALIZATION AT HIGH SCHOOL**

*Summary:* Professional self-realization of teachers at high school is presented as a process of personality formation in professional activity, connected with the self-development and self-realization which are expressed in success. Professional *success* is an activity embodiment of self-realization and the development of creative skills of a teacher, they comprehensively affect his/her personality stimulating the formation of professional skills and competences. Professional success is determined by the following criteria: psycho-pedagogical features of the teacher; methodology of the tutorials; organization of tutorials; consultations provided for the learners. Based on the method of expert assessment, teachers at high school were divided into the groups of high and low level of success. The analysis revealed that teachers with high level of success have greater value for all professionally important features and individual psychological peculiarities, the position of professional self-realization is typical for them; teachers with low level of success have less value for the formation of professionally important features, and the position of inter-individual self-realization is more typical of them.

*Key words:* high school teachers, professional self-realization, success, position.

### **Problem statement**

High requirements for teaching staff predetermine the practical necessity to study the psychological characteristics of professional self-realization of teachers at universities.

The source of self-identity as the specifics of the genetically authenticity being determinant of all other types of self-realization are the representatives of humanistic and deep psychology (A. Adler, L. Binswanger, J. Bugental, S. Buhler, W. McDougall, Maslow, R. May, G. Allport, K. Rogers, V. Frankl, S. Freud, E. Fromm, K. Horney, C. Jung and others).

Psychological and pedagogical research of personality's self-realization is presented by a number of leading Russian schools (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, E.B. Galazhinsky, V.P. Zinchenko, V.E. Klotchko, L.A. Korostyleva, D. A. Leontiev, V.A. Slastenin, V.I. Slobodchikov, D.I. Feldstein, V.E. Chudnovsky).

The phenomenon of self-realization is considered through: the problem of education as a sphere of culture (V.P. Zinchenko, M.S. Kagan), the paradigm of culture person education within the personal-oriented education (E.V. Bondarevskaya), the concept of professional and pedagogical culture of the university teacher (I.F. Isaev), the development of the key com-

---

\* alla-belousova@newmail.ru

ponents of the general and vocational and educational culture of the teacher (V.V. Krayewski, A.V. Mudrik, V.A. Slastenin), the educational environment of the university as a condition and success rate of the teacher (U.S. Brodsky, L.N. Sedova, V.A. Yasvin).

Currently in psychology there is no commonly accepted concept of self-realization. In scientific literature there are several approaches to the study of this phenomenon.

The first approach involves the development of ideas about self-realization as a special need. These ideas were developed mainly by the representatives of humanistic psychology. Generalizing their work, the following components of this need can be outlined: the realization of one's mission in the world, expression and use of one's talents and abilities, personal growth (A. Maslow 1999; K. Rogers, 1994).

Within the second approach D.A. Leontev considers self-realization as a way to broadcast one's identity in the space of social relations through the results of one's activities, tangible or intangible (D. A. Leontev, 1997).

The third approach is considered by E.V. Galazhinsky where self-realization is a personal property, supposing the search of new forms of behavior and overcoming stereotypical forms (E. V. Galazhinsky, 2001).

The fourth approach emphasizes that self-realization involves understanding and perception of oneself in everyday life, independent selection of purposes that contribute to the personal development (L. A. Korostyleva, 2005).

Such variety of approaches to understanding the essence of self-realization proves the diversity of empirical expressions of this phenomenon and predetermine its further theoretical understanding.

Professional teaching activity carried out within the university is among the professions that require a number of qualities.

The notion of professional *success* is relevant but ambiguous to date, which is one of the most significant socio-cultural settings of a human, the criteria of any activity of a specialist, characteristic feature of self-actualization and self-realization (R. Burns, K. Lewin, A. Maslow, etc.). Professional success creates favorable conditions for self-realization and development of creative abilities of the teacher, effects the personality of the teacher, encouraging the development of integrative social, cultural, moral and intellectual qualities, the degree of development which is part of the professional culture of all specialists in the system person-person (E.V. Erofeeva, I.A. Zimnyaya, I.F. Isaev, E.A. Klimov, N.S. Pryazhnikov, V.A. Slastenin, etc.).

We believe that the fundamental psychological factors and indicators of success in a professional work of the teacher is the level of development of his/her personal characteristics and professionally important qualities.

In assessing the professional success of a university teacher there is a tendency to distinguish a number of subjective and objective factors. The *objective* ones include: the effectiveness of the teacher, knowledge and experience, the achievement of significant results, status, financial satisfaction. The *subjective* factors involve: personal qualities (confidence, emotional stability, formed "I-concept", social and professional activity, communication and organizational skills, responsibility, desire for cooperation, experience); professional orientation (professional competence, professional knowledge, skills, positive attitude to the profession, professional ability, motivation); professional qualities, advanced vocational psychological culture.



In our research, we consider that the professional success of the university teacher is characterized by the following criteria:

- 1) evaluation criteria of *psycho-pedagogical features of a teacher* (subject knowledge, emotion, voice characteristics, professional psychological culture, contact with the audience, style of interaction, communicative skills);
- 2) evaluation criteria of *methods of conducting the classes* (clearness, accessibility, scientific, logic and clear presentation);
- 3) evaluation criteria of *class organization* (discipline, clarity of classes, the use of visual aid in class, etc.);
- 4) evaluation criteria of *students' supervision* (control, consultants, management and optimization of the students, summarizing and analysis of student work, etc.).

### **Research methods**

The experimental base for the study is presented by “North-Caucasus Institute of Business, Engineering and Information Technology” (Russia, Armavir city). The study involved 70 teachers of the university.

To achieve the objectives and prove the hypothesis the following methods were implied: the method of expert evaluation, diagnostic methods – “Value orientations” (M. Rokich), “Questionnaire of self-actualization” (N.F. Kalina), “Questionnaire of self-relations” (V.V. Stolin, S.R. Pantileev), the test “Communication and organizational skills” (COS-1 method), “Study of anxiety” (C.D. Spielberger questionnaire), the method “Need for achievement” (Y.M. Orlov), “Motivation to succeed” (T. Ehlers). There were also used mathematical and statistical methods of data processing: simple statistics (average values, ranking, the criterion of difference significance), correlation and factor analysis. Computer data processing was carried out using the application “SPSS 17.0”.

The method of expert evaluations suggested that three experts evaluated with a ten-point scale the activities and personal qualities of teachers. Some experts were invited to the institute, who guided the work of the teachers: the head of the Education department, the Director of Polytechnic College, the head of Quality management department. On the basis of the estimations it was calculated the arithmetic mean of each quality for each participant.

The common table of evaluation of the success of the teacher included four main categories: 1) methods of teaching; 2) the organization of classes; 3) supervising work with students; 4) evaluation of professional psycho-pedagogical features.

The methods involved diagnosed psychological characteristics, which were summarized in the following components of psychological factors determining the success of activities: value and meaning, motivation, self-actualization, subjective and activity.

### **Discussion of results**

In accordance with the objectives of the study the selection was divided into groups with high and low levels of success on the basis of expert assessment.

The group with a high level of success comprises 56 teachers who demonstrate a high level of how to conduct classes; to organize classes; to guide the work of students; the assessment of professional pedagogical qualities of the teacher.

The group with a low level of success comprises 14 teachers, whose experts noted the low level of success indicators for professional teaching. Though the group of successful teachers is significant (according to the Mann-Whitney test at levels of 0.01, 0.001 and

0.0001) it exceeded the group with low levels of success in all parameters, except – “Attendance of students”, “emotion, style of classes”.

Data analysis showed that the general low level of evaluation questionnaire on all blocks, the lowest values and the largest number is presented in the first block – methods of teaching.

So, to study the factors for self-realization, a comparative analysis of the psychological features of the teachers with high and low level of success was carried out (Table 1).

Table 1. Average values of the psychological characteristics of teachers with high and low level of Success

Psychological features	Average values		
	high level of success	low level of success	Level of significance
Literalness	38.58	23.18	0.011
Effectiveness in deals	38.50	23.50	0.013
Time orientation	40.63	15	0.000
Values	39.36	20.07	0.001
Viewpoint on human nature	39.96	17.68	0.000
Demand in cognition	38.85	22.11	0.004
Creativity	39.56	19.25	0.001
Independence	40.04	17.32	0.000
Spontaneousness	37.9	25.89	0.042
Self-understanding	39.04	21.36	0.003
Communication	39.33	20.18	0.001
Flexibility in communication	39.98	17.57	0.000
Communicative skills	40.38	16	0.000
Organization skills	40.9	13.89	0.000
Integral	39.31	20.25	0.002
Situation anxiety	37.98	25.57	0.040
Need in achievement	38.74	22.54	0.003
Motivation for success	38.6	23.11	0.003
Health	33.44	43.75	0.018
Cognition	33.14	44.93	0.050
Development	33.02	45.43	0.039
Happiness of others	33.09	45.14	0.046
High requirements	32.94	45.75	0.031
Rationalism	32.60	47.11	0.016
Honesty	32.90	45.89	0.031
Sensitivity	31.90	49.89	0.003

Analysis of the data presented in Table 1 suggests that the teachers with high success have higher values for all components, suggesting that the level of practically all psychological characteristics is higher than of the low level of success.

The group of teachers with a high level of success exceeds the group with a low level of success on the following parameters (brackets indicate the level of significance of differences) that correspond to the following components of psychological factors: 1. **value and meaning component**: literalness ( $p=0,011$ ); efficiency in deals ( $p=0,013$ ); 2. **self-actualization component**: orientation in time ( $p=0,0001$ ); values ( $p=0,001$ ); view on human nature ( $p=0,0001$ ); demand in cognition ( $p=0,004$ ); creativity (tendency go creativity) ( $p=0,001$ ); independence ( $p=0,0001$ ); spontaneous ( $p=0,042$ ); self-understanding ( $p=0,003$ ); communica-

tion ( $p=0,001$ ); flexibility in communication ( $p=0,0001$ ); integral ( $p=0,002$ ); situational anxiety ( $p=0,040$ ); 3. **motivational component**: need in achievement ( $p=0,003$ ); motivation for success ( $p=0,003$ ); 4. **subjective and activity component**: communication skills ( $p=0,0001$ ); organization skills ( $p=0,0001$ ).

The analysis shows that most of the differences between the teachers with high and low levels of success relate to the component of self-actualization (12 parameters, psychological personality traits). So successful teachers are characterized by developed desire for self-actualization, self-development, self-acceptance, expressed in motivation for achievement and success, as well developed organizational and communication skills. These qualities are psychological factors that characterize the human desire for self-development, professional fulfillment, and which are revealed in the success of professional work as a form of realization of human essence.

The group of teachers with low success exceeds the group of successful teachers in indicators that relate to the value and meaning component system of psychological factors: health ( $p = 0.018$ ); cognition ( $p = 0.050$ ); development ( $p = 0.039$ ); happiness of others ( $p = 0.046$ ); high demands ( $p = 0.031$ ); rationalism ( $p = 0.016$ ); honesty ( $p = 0.031$ ); sensitivity ( $p = 0.003$ ). In this case, lower successful teachers, on the one hand, are with the high demands for self-development, at the same time there is an emphasis on the values of interpersonal relations that characterizes some dependence of this group on other people.

Thus, the results of the study were divided into two groups: teachers, who are professionally self-realized, that was expressed in the success of their professional activities (group "high level of success"). They are characterized by a high level of all components of the psychological factors, especially the part "self-actualization", which reflects their self-developing nature, the pursuit of non-adaptation, which is manifested in the development of their professionally important qualities for a productive professional position, which can be defined as the **position of professional self-realization**.

The second group of teachers, professional self-realization of which is not full, was expressed in a low level of success of their professional activities (the group of "low level of success"). They are characterized by a low level of psychological factors, aimed at professional fulfillment. At the same time they are characterized by the development of psychological factors, demonstrating an emphasis on the values of interpersonal relations. The professional position of this group of teachers can be described as an adaptive, **interpersonal self-realization position**. This position is characterized by a certain dependence of the group of teachers on other people. Their dominating psychological factors include components that are focused on self-realization in interpersonal relations.

#### REFERENCES

- Galazhinsky, E. V., Klochko, V. E. (1999). *Personal self-realization: a systematic view*. Tomsk: Publishing House of Tomsk University.
- Korostyleva, L. A. (2005). *Psychology of self-realization*. M.: Rech.
- Leontiev, D. A. (1997). "Self-realization and essential powers of a man" // *Psychology with a human face: the humanistic perspective in post-Soviet psychology*. M.: Smysl: 156–176.
- Maslow, A. (1997). *Motivation and Personality* / Transl. from English. St. Petersburg.
- Rodgers, K. (1994). *View on psychotherapy. Becoming a Person* / Transl. from English. Moscow: Akademia.
- Slastenin, V. A. (1993). *Formation of professional culture of the teacher*: Textbook. M.: Prometheus.
- Zinchenko, V. P. (1997). *Stick of Mandelstam and pipe of Mamardashvili*. Moscow: New School.

**Др Јасмина Арсенијевић\***  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача у Кикинди,  
Република Србија

**Др Милица Андевски**  
Филозофски факултет,  
Универзитет у Новом Саду, Република Србија

**Др Љиљана Крнета**  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача у Кикинди,  
Република Србија

UDC 37.064:371.212  
377:37(497.113 Kikinda)  
Оригинални научни рад  
Рад примљен: 1. XII 2014.  
Рад прихваћен: 1. III 2015.

## **СТИЛОВИ РУКОВОЂЕЊА НАСТАВОМ У ВИСОКОЈ ШКОЛИ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У КИКИНДИ**

*Сажетак:* Овом студијом у фокус истраживања постављена је увек неисцрпна – а са променом парадигме образовања – крајње актуелна тема демократизације улога и односа у образовном процесу. Веома је индикативно поприште истраживања: Висока школа струковних студија за образовање васпитача – као образовна установа педагошког профила, установа у којој би требало да се трендови демократизације односа у образовном процесу са променом парадигме образовања не само изучавају, већ и освешћују и уводе у непосредну праксу. Стога су резултати истраживања о перспективама студената и наставника о стиливима руковођења наставом и њиховим доминантним улогама на настави у светлу промене парадигме образовања двоструко занимљиви. Резултати су релевантни теоретичарима и практичарима како са стриктно педагошког, тако и становишта менаџмента у образовању.

*Кључне речи:* улога, студент, наставник, Висока школа за васпитаче, нова парадигма, руковођење наставним процесом.

### **1. Увод**

*Најбоља је она владавина која изгледа сувишна  
Барух Спиноза*

Друштво знања данас захтева образовање које се трансформише из модела преношења знања на модел оспособљавања трајним вештинама употребљивим у различитим друштвеним, а пре свега демократским миљеима. Ова промена најзначајнија је у померању са модела заснованог на преношењу знања тј. на модел који у центар поставља наставника, на модел који у фокус ставља лично искуство студената и њихову способност примењивања знања у практичне сврхе; померање са реактивног на самоусмеравајуће учење у коме се фокус пребацује на оснаживање студената, јачање њихове самосвести, креативности, мотивације и одговорности за доживотно учење (Murphy, 1995, Арсенијевић, Андевски, Арсенијевић, 2012).

---

\* minapane@open.telekom.rs

У складу са тим, јављају се питања улога које у том односу треба да заузму предавачи и студенти. Нова образовна парадигма претпоставља наставу организовану тако да студенти (ученици, предшколска деца) иницирају сопствено учење кроз активно истраживање, сарадњу и решавање конкретних проблема. У новој парадигми образовања наставник (професор, предавач, учитељ, васпитач) не треба да буде само извор и преносилац информација, већ, пре свега, организатор и катализатор процеса учења. Образовни процес је неодржив без поштовања искуства, предзнања, интересовања и потреба онога који учи. Учење треба да се третира као активна изградња и реконструкција знања, а не као меморисање информација.

Суштина промена образовног процеса са променом образовне парадигме јесте у померању фокуса са наставника на студента, уз демократизацију односа и делегирање веће одговорности и иницијативе онима који уче. Овакав тренд подразумева далеко веће ангажовање и проактивност студената који у току наставног и уопште, процеса образовања, покажу иницијативу, информисаност, креативност и радозналост. Улога наставника се такође суштински мења. Наставник овде долази у службу подстицања и усмеравања процеса учења. Пуко преношење знања у образовном процесу постаје депласирано и непотребно у данашње дигитално доба које одликује тренутна доступност знања и информација; стога се од наставника очекује далеко изазовнија улога менторства, организације и усмеравања процеса учења (Клеменовић, 2011; Ramsden, 1998; Ulrich, 1996; Fullan, 1993).

Велики број различитих званичних докумената донесених од стране европских и светских (па и домаћих) реномираних институција које се баве унапређивањем образовања потврђује неопходност ових промена улога у образовном процесу, уз додатну анализу, дискусију и стандардизацију. Преглед најважнијих домаћих и страних релевантних докумената дат је у студији аутора (Арсенијевић Ј, Андевски, Арсенијевић О, 2012).

## 2. Промена стила вођења наставе са традиционалног ка моделу нове образовне парадигме

Евидентно је из уводног дела овог рада да се промене у наставном процесу у контексту нове образовне парадигме односе, превасходно, на стил руковођења наставним процесом, и то у смеру демократизације вођења. Традиционални модел наставе, оријентисан на наставника, на дисциплину и преношење знања као облик подучавања, бива замењен новим моделом који поштује демократске принципе и вредности, који се базира на интерактивност и међузависност учесника, који је оријентисан на студента, а не на наставника.

Ова студија полази од поделе улога основних актера у образовном процесу на основу студије Арсенијевић (2008), а потом је додатно проблематизована у раду аутора Арсенијевић, Андевски и Арсенијевић (2012). Наиме, улога предавача у настави може се поделити на четири целине, од улоге која најмање до оне која највише одговара новој парадигми образовања: **неприкосновени ауторитет на настави, извор и преносилац знања, организатор процеса учења и катализатор учења.**

У складу са овом поделом улога наставника на наставном процесу, могу се аналогно дедуцирати улоге студената (али и ученика и детета, дакле, не само у оквиру високог образовања): **пасивни слушалац, објекат наставе, учесник на настави и независни субјекат на настави.**

Наставник који своју улогу на настави базира на **неприкосновености свог ауторитета**, гаји вредности које су у контрадикторности са принципима нове образовне парадигме. Студенти у настави у којој је улога наставника постављена са овим тежиштем, не могу да остваре своје креативне, истраживачке и интелектуалне потенцијале и иницијативе, будући да су суочени са захтевом да у настави треба да узму улогу **пасивног слушаоца**, некога ко слуша и прима инструкције. Овај стил вођења наставе представља архетип аутократског вођења.

Када наставник преузима доминирајућу улогу **извора знања** у настави, он своју улогу поставља у центар наставног процеса, заснивајући своје ставове на вредностима адекватним у традиционалном образовању и које гравитирају према екс-катедра, а не интерактивном приступу и свакако не менторском раду наставника. У таквој концепцији наставног процеса, студентима се препушта улога **објекта наставе**, као некога ко прима знање и усваја градиво које му се преноси.

Учење је процес који је, да би био ефикасан, потребно планирати и организовати и који тиме поприма проактивније и конструктивније епитете у односу на учење у коме је улога предавача ауторитет или извор знања. Улога наставника као **организатора процеса учења** помера тежиште наставног процеса са наставника на процес учења, те је компатибилнија новој парадигми образовања од претходних улога предавача. У том случају, студентима је делегирано више одговорности и препуштено више иницијативе, те они могу преузети активнију улогу равноправног **учесника у настави** – некога ко има утицаја на процес и садржај наставе и ко у њој узима учешће.

Померањем фокуса још даље на студенте, процес учења се посматра проактивно, као процес који природно тече међу студентима, док се улога предавача развија у улогу катализатора, тј. некога ко представља ментора и подршку у учењу и савладавању градива. Студенти, дакле, представљају **субјекте наставе** који иницирају и реализују процес учења, носиоце наставног процеса, док предавач овај процес само каналише, ојачава и подстиче (**катализатор процеса учења**). Студенти тако активним учешћем сами усмеравају ток наставе, од предавача тражећи само асистенцију, не вођство у процесу учења. Тако долазимо до вођења наставе које је у потпуности у сагласју са демократским стилем руковођења.

### 3. Истраживање

Истраживање које приказујемо у овој студији организовано је током 2012. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Анкетирано је 177 студената (од тога 62,1 % са буџета, 31,6 % самофинансирајућих) и 25 чланова наставног особља (од тога 63 % доктора наука у звању професора струковних студија и 37% мастера или магистра наука у звању предавача).

Основни фокус истраживања представљају улоге које наставници и студенти у настави Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, као високошколске установе педагошког профила, узимају током наставног процеса. Истраживање је операционализовано путем технике упитника категоријалних података који су прилагођени и затим дистрибуирани двома циљним групама: наставном особљу и студентима. Попуњавањем упитника, респонденти су имали могућност да заокруже само један одговор о томе коју улогу претежно узимају на настави.

Иако је јасно да предавачи током једног часа узимају више улога, једна од њих преовладава и постаје доминирајући модел система рада наставника, стога се од рес-

пондената тражило да процене које улоге предавачи *претежно* узимају. Вођење наставе у којој доминира једна одређена улога наставника, самим тим подразумева и мање могућности за промену улога студената. Циљ истраживања је стога био идентификовати, са становишта наставника и студената, које су њихове улоге доминантне у предавачкој пракси Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, као и упоредити ове резултате са очекивањима студената о улогама наставника.

Перспектива студената која се истраживала како по питању улоге наставника, тако и по питању њихове сопствене улоге, изузетно је битна јер они представљају кориснике услуге образовања, те су на тај начин највише меродавни да просуде квалитет и природу услуге коју добијају на факултету на коме студирају. Паралелно истраживање од стране предавача и студената о истој теми омогућило је шире сагледавање дате проблематике. „Студенти, једноставно, у својој неупућености и ослобођености од очекивања, са једне стране, и подложношћу својој улози корисника образовне услуге као објективног посматрача са друге – вероватно дају објективнију слику“ (Арсенијевић, Андевски, Арсенијевић, 2012: 156).

#### 4. Резултати истраживања

Табела 1: Улога студената на настави на основу заједничке и појединачне перспективе наставника и студената (удео у укупном броју одговора, изражен у процентима)

УЛОГА СТУДЕНТА НА НАСТАВИ	Мишљење наставника	Мишљење студената	Заједнички став
пасивни слушалац	2,8	24,9	13,8
објекат наставе	2,8	41,2	22
учесник на настави	13,9	19,8	16,8
независни субјекат на настави	80,5	12,4	46,5

Највећи удео студената процењује да на настави има улогу независног субјекта (80,5 %), а најмање као пасивни слушалац или објекат наставе (2,8 %). Перспектива наставника се разликује од перспективе студената по овом питању, те је доминантно мишљење да студенти узимају улогу објекта наставе (24,9 % наставника), а најмање независног субјекта (12,4 %).

Табела 2: Улога наставника на настави на основу заједничке и појединачне перспективе наставника и студената (изражено у процентима)

УЛОГА НАСТАВНИКА НА НАСТАВИ	Мишљење наставника	Мишљење студената	Заједнички став	Мишљење студената - ИДЕАЛ
неприкосновени ауторитет	0	4,5	2,3	1,1
извор и преносилац знања	13,9	40,7	27,3	27,7
организатор процеса учења	27,8	18,1	23	9,6
катализатор на настави	58,3	35	46,7	60,5

Студенти сматрају да њихови наставници превасходно узимају улогу катализатора у настави (58,3 % студената је овог става), а да улога неприкосновеног ауторитета није заступљена у предавачкој пракси наставника у Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Наставници и по овом питању, имају различиту перцепцију од студената, те сматрају да је њихова доминантна улога заправо извор и преносилац знања (40,7 %), мада се слажу са студентима да неприкосновеност ауторитета не игра важну улогу у формирању улоге наставника у наставном процесу. Четврта колона Табеле 2 указује на мишљење студената о томе које улоге би, идеално, наставници требало да имају, а однос одговора сличан је заједничком ставу наставника и студената по овом питању: оно чему би требало да се тежи у наставној пракси по испитиваним студентима, јесте, превасходно, да наставници буду катализатори процеса учења, потом извор и преносилац знања и организатор процеса учења, а најмање неприкосновени ауторитет у учионици.

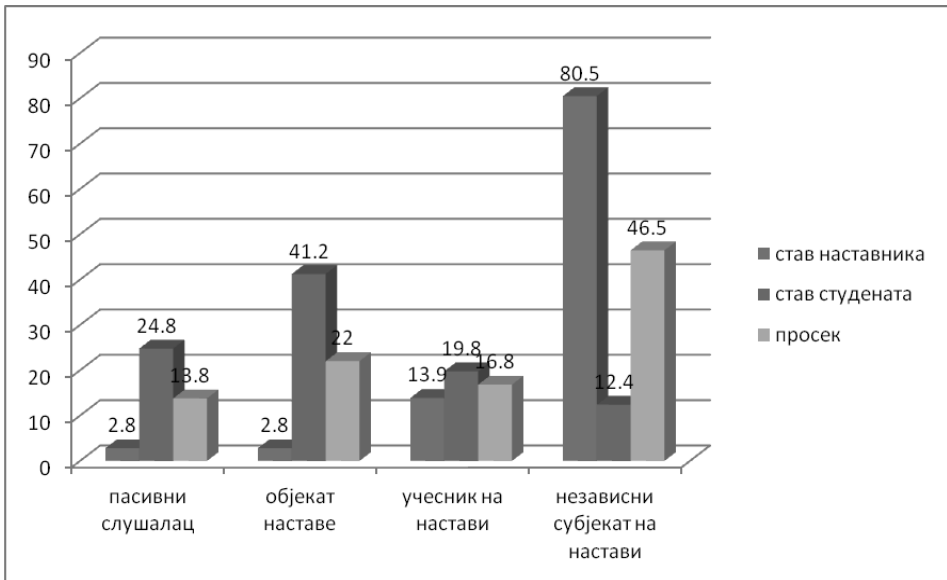


График 1: Компарација ставова студената и наставника о улози студената



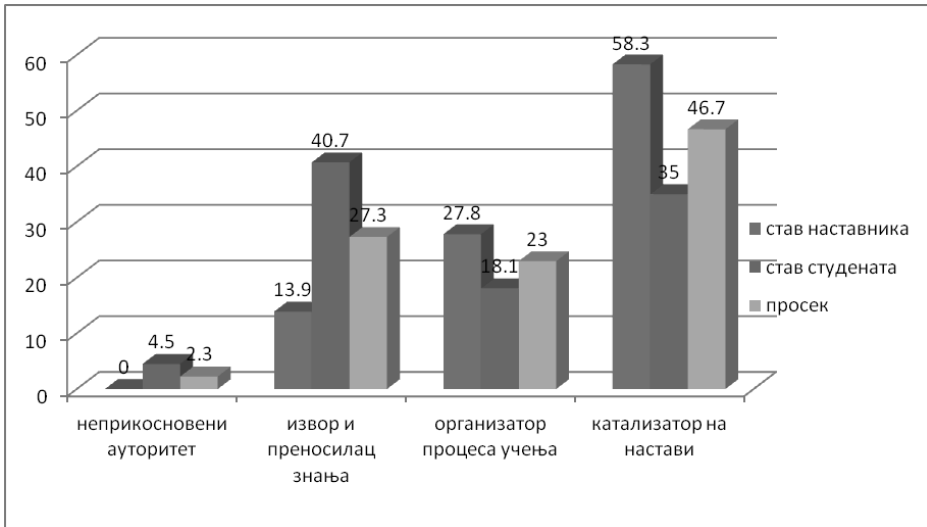


График 2: Компарација ставова студената и наставника о улози наставника

Увидом у резултате истраживања може се приметити да се перспективе студената и наставника о њиховим улогама у наставном процесу на Високој школи за образовање васпитача у Кикинди у великој мери разликују. По мишљењу наставника, примећујемо експоненцијални раст улога од традиционалном ка моделу нове образовне парадигме, било за студенте или за наставнике, па се тако улога наставника као катализатора процеса учења јавља у више од половине одговора, организатор процеса учења у трећини, извор знања у непуних 14 %, а неприкосновени ауторитет наводно никада не доминира у наставном процесу. По одговорима испитиваног наставног особља, улоге студената компатибилне су улогама наставника – па је најзаступљенија улога студента као независног субјекта на настави (80,5 %), док су занемарљиве улоге учесника на настави (13,9 %), објекта на настави и пасивног слушаоца (по 2,8 %). Са друге стране, перспектива студената је сасвим другачија, истичући као доминантну праксу традиционални модел наставе и трансмисију знања као облик учења. Улога наставника као извора знања (40,7 %) и, аналогно њој, студента као објекта наставе (41,2 %) доминантна је по одговорима студената. Студенти исте појмове улога наставника који су у складу са новом образовном парадигмом оцењују као далеко мање присутне, него што то наставници чине (35 % за наставника као катализатора процеса учења наспрам 58,3 % у одговорима наставника; 18,1 % за наставника као организатора процеса учења према 27,8 % у перспективи наставника) и као више присутне када су у питању улоге наставника које гравитирају традиционалном моделу наставе (40,7 % одговора студената за наставника као извора знања према 13,9 % одговора наставника). Занимљиво је да, док наставници посматрају своје улоге од традиционалног ка моделу нове образовне парадигме са постепеном узлазном линијом, њихови студенти своје улоге доживљавају сасвим другачије: превасходно у улози објекта наставе (41,2 %) и пасивног слушаоца (24,9 %), као улоге доминантне у традиционалним моделима, а далеко мање у улози учесника на настави (19,8 %) и независног субјекта (12,4 %), као улоге које доминирају у моделу нове образовне парадигме.

Оно у чему су студенти и наставници најсложнији јесте да је улога наставника као неприкосновеног ауторитета најмање заступљена у наставној пракси Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

На основу увида у просечне вредности, дакле заједничко виђење наставника и студената о истом питању, може се закључити да је модел у коме наставник преузима улогу катализатора учења (46,5 %), а студент независног субјекта на настави (46,7 %) доминантан на испитиваном Факултету, потом улога наставника као извора знања (27,3 %) и студента као објекта наставе (22 %), преко модела у коме наставник представља организатор процеса учења (23 %), а студент учесника у настави (16,8 %), док је намање заступљен крајње традиционални модел са фокусом на наставника, у коме он представља неприкосновени ауторитет (2,3 %), а студент узима улогу пасивног слушаоца (13,8 %).

Конечно, веома је интересантно да ставови студената о томе које улоге *би наставници требало* да узимају на настави, сразмерно одговарају заједничком виђењу наставника и студената: најмање неприкосновеног ауторитета (1,1 %), преко организатора процеса учења (9,6 %), затим извора знања (27,7 %) до доминантног катализатора на настави (60,5 %).

## 5. Дискусија и закључак

Резултати овог истраживања показују различитост перцепција студената и наставника по питању њихових доминирајућих улога у наставном процесу, што можемо објаснити субјективношћу коју су обе групе респондента показале. Како су питања у упитнику постављена директно, једно од објашњења за овакве резултате је и социјална пожељност одговора испитаника, будући да респонденти своје улоге очигледно доживљавају као аспект властите одговорности и компетентности. Када се налази овог истраживања упореде са резултатима објављеним у студији Арсенијевић Ј, Андевски, Арсенијевић О. (2012) у коме је мерни инструмент конципиран тако да су питања о доминирајућим улогама постављена индиректно – и у коме су разлике у перспективама студената и предавача далеко мање, може се закључити да социјална пожељност одговора заиста фигурише у испитивању ових феномена и да је, у циљу тачнијег утврђивања заступљености ових појмова у пракси, неопходан имплицитан и индиректан метод који значајно умањује ову социјалну пожељност одговора.

Резултат истраживања који приказује заједничко виђење респондента на поделу улога међу наставницима и студентима на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди је охрабрујућ, иако има простора за унапређивање. Наиме, две трећине студената и исто толико наставника сматра да су преовлађујући модели наставе у складу са новом образовном парадигмом (наставник као организатор процеса учења и студент као учесник на настави; и наставник као катализатор учења и студент као субјекат наставе). Упоређујући ове налазе са резултатима сличног истраживања из 2012. године, али на узорку војвођанских факултета за менаџмент, у коме је иста мера била у корист традиционалних модела наставе, може се закључити да педагошка оријентација испитиваног факултета овог истраживања има учинка. Ипак, несразмерност у перспективама две групе учесника у наставном процесу и њихова субјективност су аспекти на којима је потребно радити.

Оно што је најзанимљивије и индикативно у овом истраживању је став студената о томе које улоге *би њихови предавачи на факултетима требало да узимају*. Подсети-

мо се да промена парадигме образовања захтева једнако повећање иницијативе и проактивности за обе стране: и наставника и студента. Промена ставова и система вредности који увек стоје у позадини промене праксе и понашања, захтева се и од студената. Они морају преузети освешћенију, проактивнију и одговорнију улогу, у складу са којом би требало да се и њихова очекивања и жеље о улози наставника у наставном процесу мењају. У друштву знања студенти би требало да траже предаваче који гравитирају интерактивном моделу наставе и улози катализатора процеса учења – што су резултати овог истраживања и показали.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Арсенијевић, Ј. (2008). *Развој модела управљања знањем у високошколским установама*. Докторска дисертација. Нови Сад: Факултет за предузетни менаџмент, Универзитет Браћа Карић.
- Арсенијевић Ј., Андевски М., Арсенијевић О. (2012). „Улоге предавача у контексту промене парадигме образовања и захтевима информатичког и друштва знања“. *Зборник радова Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди 1/2012*, година 6, број 1, стр. 139–161.
- Бок, Д. (2005). *Универзитет на тржишту*. Београд: Клио.
- Грандић, Р., Милутиновић, Ј. (2006). „Циљеви високог образовања“. *Глобализација и образовање*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 169–179.
- Клеменовић, Ј. (2011). „Реконцептуализација наставничке/васпитачке професије у контексту друштва знања“. *Зборник Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди*, 6 (2), 11–24.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities, Organisational Pathways of Transformation*. Pergamon: IAU Press.
- Fessler, R. & Ungaretti, A. (1994). „Expanding opportunities for teacher leadership“. *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Moller, Katzenmeyer, M. (1996). *Every Teacher as a Leader, New Directions for School Leadership, No. 1*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murphy, J. (1995). „Changing role of the teacher“. *Educating Teachers for Leadership and Change, Teacher Education Yearbook III*. Thousand Oak, CA: Corwin Press.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London and NY: Routledge.
- Troen, V., Boles, K. (1996). “Teacher as leaders and the problem of power: achieving school reform from the classroom”. *New directions for school leadership: every teacher a leader*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- Ulrich, D. (1996). „Organizing around capabilities“. *The organization of the future: Drucker Foundation Future Series*. San Francisco: Jossey-Bass.

**Jasmina Arsenijevic, Ph.D.**

Preschool Teachers' Training College in Kikinda,  
The Republic of Serbia

**Milica Andevski, Ph.D.**

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad,  
The Republic of Serbia

**Ljiljana Krneta, Ph.D.**

Preschool Teachers' Training College in Kikinda,  
The Republic of Serbia

**DIFFERENT STYLES OF MANAGING THE TEACHING PROCESS AT PRESCHOOL  
TEACHERS' TRAINING COLLEGE IN KIKINDA**

*Summary:* The focus of the research presented in this paper is a topic that is always of great interest and currently (now that the educational paradigm is changing) very motivating – the issue of the democratization of the roles and relationships in the educational process. The research sample is truly indicative: Preschool Teachers' Training College in Kikinda – as an educational institution with pedagogical background, and an institution in which the trends of the democratization of the educational process following the changing of the educational paradigm should be studied and introduced into practice. Therefore, the results of the research on students' and teachers' perspectives on the teaching styles and the roles they predominantly assume in the teaching process, seen in the light of the changing educational paradigm, are highly interesting. The results are relevant to both theorists and practitioners, both from strictly pedagogical and the educational management point of view.

*Key words:* role, student, teacher, Preschool Teachers' Training College, the new paradigm, educational process management.

## СЛИКА И НАСЛЕЂЕ ИЛИ О МЕТОДАМА УМЕТНИЧКОГ ИСТРАЖИВАЊА

*Сажетак:* У раду се разматрају методе уметничког (сликарског) изражавања кроз истраживање примера повезивања и преплитања разних стваралачких приступа који су најчешће условљени личним поетикама аутора. Утицаји културног (уметничког) наслеђа, при том, имају веома значајну улогу. Компаративном методологијом назначују се уметничка и теоријска истраживања уметничког доприноса аутора текста у контексту савремене ликовне уметности данас. Новоуспостављене докторске уметничке студије на уметничким факултетима Универзитета уметности послужиле су као одговарајући илустративан пример таквих настојања.

*Кључне речи:* уметничко истраживање, поетика, методологија, теорија, културно наслеђе.

### Увод

*Нема садржаја рада који би  
био искључиво научан или  
заувек само уметнички...  
(Драган Јеремић, 1970)*

Основни приступ проблему писаног дела уметничког пројекта тј. уметничког истраживања од стране самог уметника свакако је проучавање и писање о оном што се најбоље познаје, по сопственом сазнању, то је непосредна *пракса стварања* уметничког дела.

Разматрање проблема уметничких и научних истраживања и тумачења, подразумева, како неки од аутора сматрају, да свако интелектуално и вербално размишљање може послужити искључиво и само као надоградња, када је у питању непосредан процес настајања и стварања визуелног уметничког дела. Механичко аплицирање научних метода, притом није применљиво (у смислу систематичних студија које воде демонстрацији истине). У прилог томе је и тврдња о неопходности успостављања логичног и кохерентног односа између дела које је истина само по себи и интимног и свесног размишљања о тој истини (Корески, 2008).

Од XIX века, уметност и наука су раздвојене, тачније, такво стање настаје од епохе романтизма, док у претходним периодима, узевши периоде од антике преко средњег века и ренесансе све до почетка XIX века, нису строго издвајане нити раздвајане.

---

\* stepanovmilorad@yahoo.com

Леонардо да Винчи је сликарство сматрао науком о спољњем изгледу ствари. Сматра се (и данас) да истинска уметност постоји само онда, уколико у себи носи и поседује нешто непрорачуњливо, неиспитљиво и неухватљиво (Jeremić, 1970).

Вишегодишње бављење штафелајском сликом и њеном структуром, првенствено путем формално-пластичког истраживања сопствене сликарске, али и рестаураторске праксе, које је допуњавано готово свакодневним цртањем и записивањем аутопоетичких текстова, отварало ми је нове путеве изучавања боје и хроматских односа.

Поставком уметничког пројекта у којем ће предмет истраживања бити основна супстанца сликарства: БОЈА, само је део уметничко-истраживачких тежњи ка могућем и претпостављеним доприносом сопственог уметничког рада у светлу нових формално-пластичких као и естетских тумачења.

Као основни садржај тезе назначен је проблем разматрања и испитивања места, значаја и улоге боје и хроматских односа у визуелном представљању – сликању сопственог доживљаја (по мом мишљењу архетипа) пејсажа равнице – *латине*.

*Тачке гледишта и виђења* овом приликом су посебно проблемски наглашена и разматрана. Оне представљају моменат препознатљивости личног доживљавања као и јасно изграђеног уметничко-естетског става повезаног са целокупном реализацијом пројекта као и са његовим могућим и претпостављеним уметничко-истраживачким дометима.

Основна претпоставка могућег уметничког доприноса повезана је са тврдњама о преовлађујућој квалитативној улози боје и хроматских односа у визуелном (сликарском) доживљавању и представљању пејсажа равнице од стране аутора пројекта Претпоставка гласи: *Хроматски односи резултат су унутрашњих хроматских померања и суштинских промена у структури слике која настаје. Потрага за хроматским идеалом континуиран је стваралачки порив аутора пројекта.*

Метод који се користио приликом писања тезе и доказивања поменутих претпоставки дефинисан је као опште-квалитативан приступ у којем су садржани:

а) феноменолошко посматрање и описивање, под условом да феноменологију прихватимо као *будност за доживљено*, као методичност у самоослушкивању и усмереност на субјективно (Марић, 2010). Уважавајући мишљење и ставове феноменолога Хусерла, феноменологију притом можемо сматрати и као *науку о искуству свести* (исто).

б) аналитички приступ, структурално разматрање и тумачење, одабрани су као одговарајући, најпре из разлога могуће конкретизације и презентације проблема уметничког доприноса пројекта.

Конечно, овако постављен писани део докторског уметничког пројекта (*теза*) представља и одређен путоказ тј. *мапу кретања* (самопраћења и документовања) кроз цео уметнички, визуелно-ликовни истраживачки поступак у оквиру интегралног пројекта. Овакав исход презентован је и путем изложбено-визуелног дела (завршне изложбе штафелајских слика као и разрадом њиховог *проширеног поља* представљеног у виду потпројекта – дигиталног филмског приказа *Михољско лето*.

На крају, писањем овако постављеног рада (тезе) одређујем и извесне епистемолошке поставке (учења и знања о уметности) која су се током одвијања истраживања ослањала на теоријска изучавања, али и резимирања сопствених практичарских (уметничко-сликарских) искустава.

Сматрам да је потребно нагласити и оваквим истраживањем потврђене ставове о томе како уметност и наука једнако стоје у знаку открића суштине света и живота. Оправдање и упориште за такву тврдњу може се пронаћи у њиховом заједничком, вековном синкретизму (Јеремић, 1970).

Прихватио сам у раду и могућност да *поетчко сазнање* поставим и као одговарајућу међуповезаност уметничког дела, поетичког избора и дискурса културе. Такве претпоставке и тврдње реализацијом пројекта и писањем тезе, документујем и потврђујем *теоретизацијом* сопствене *праксе* стварања (Šuvaković, 2008) у којем је сопствени уметничко-истраживачки пројекат *Слатина* послужио као *оперативни модел* (Копецки, 2008).

У свим фазама поставке и реализације пројекта, интуиција и имагинација имали су водећу (примарну) улогу. Из таквих разлога уметнички пројекат *Слатина* потенцира својеврсно виђење „изнутра“, када су у питању сагледавање и поставка основног садржаја ликовног проблема тј. визуелног представљања пејсажа равнице поступком изучавања боје и хроматских односа путем уметничког, визуелно-ликовног изражавања.

### **1. Милорад Степанов: ЦРНОБАРСКА СЛАТИНА (изложбени део докторског уметничког пројекта)**

Галерија Факултета ликовних уметности Београд, 8–20. априла 2013. године

У уметничком пројекту, као и писаној тези, првенствено се проблематизовао (поетички и формално) проблем боје и хроматских односа у визуелном представљању природног феномена севернобнатске равнице – слатине. Овај феномен заслањеног степског земљишта сагледаван је као интимна визуелна феноменологија и најчешће је поетичко извориште настајања сопствених слика равнице које су уско повезане са наслеђем и меморијом, али и са надоградњом естетских критеријума путем процеса уметничког (сликарског) стварања. У раду се документује пут изградње и реализације слика слатине у неколико тзв. медија (штафелајска, дигитална и визибилна тј. аудио- слика) презентованих путем изложбеног дела пројекта под називом *Црнобарска слатина*. Феноменолошко тумачење поетичког изворишта, процеса сликања, као и формално-пластичка анализа основни су метод истраживања таквих представа слатине, насталих првенствено путем сликарског изражавања.

Детаљ са изложбе докторског уметничког пројекта *Црнобарска слатина*

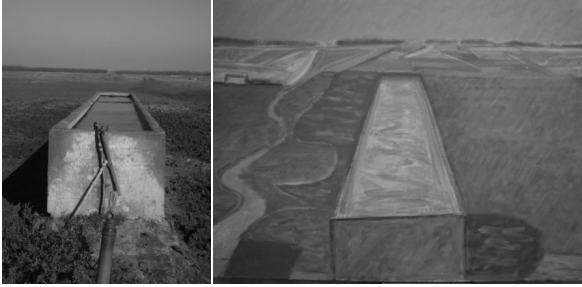




Из програма праћења: Валов на црнобарском јарошу, 2012, уље на платну,  
100 x 150цм

*Валов на црнобарском јарошу, 2011, дигитална фотографија*

*Валов на црнобарском јарошу, 2012, уље на платну, 100 x 150цм*



## 2. Методологија уметничко-истраживачког рада на пројекту

Још увек је на пољу креације мало пројеката који уједињују теоријске и практичне аспекте. Наиме, у уметности се ствари прво креирају, а накнадно се разумевају. У науци је првенствени принцип: *разумети како би се даље произвело* (Корески, 2008). Дакле, уметност своје кретање и произвођење одређује у доменима могућег, а не тачног (исто).

Умберто Еко у својој расправи о лепом наглашава да ће временом, уметник заборавити на идеал лепог који га је водио и уметност више неће схватати као бележење и побуђивање естетског заноса, већ као инструмент сазнања (Еко, 2004: 359).

Инструмент новог сазнања спознаваног кроз оптику формално-пластичког истраживања и обликовања, као и дискурзивног само-тумачења сопственог дела, био је основни принцип у настајању и развијању уметничког пројекта *Слатина*.

Методологија уметничког истраживања и рада на докторском уметничком пројекту постављена је оквирно као само-истраживање форме и обликовања, сопствених *слика* равнице што је уједно подразумевало и поставку теоријског оквира и лоцирање упоришта у контексту нових преиспитивања дотадашњих обликовних форми сопствених слика, као и тежња ка отварању могућности за нова формална искуства али и тумачења.

Празан лист хартије, платно или нотна свеска могу се испунити на безброј начина. Пред Ствараоцима су разне могућности. Треба отворити добре и затворити лоше могућности баш оне које воде успешном делу (Телебаковић у Група аутора, 2007: 46).

Своја нова, дуго планирана, уметничка истраживања у вези са онебичавањем визуелне представе равнице тј. *слатине* у поменутом контексту, отпочео сам 2008. године.

Томас Боткин у књизи *Сликарство и Ми* (2004) говори о томе како се сликама све може приступати. На трагу таквих схватања издвојио сам по сопственом мишљењу три најважнија поступка:

- *филозофско прилажење,*
- *аналитичко прилажење,*
- *техничко прилажење.*

Када је у питању сликарска артикулација и извођење, могао бих се сложити и са изреченим ставом сликара Еде Муртића (1921–2005) који је говорио о томе да је као млад сликар, двадесетогодишњак, сликао слику дуго, и по месец дана, а да данас (у зрелом добу), то ради за свега неколико сати. Сликар закључује: *Данас се боја истискује из мене, то је боја мог искуства, а не искуство мојих боја* (НТВ, 2010).

Овом приликом требало би назначити да без алата нема и дела. Средства и сликарски алати попут четкице, шпахтле или сл. итекако су кроз историју, вођени руком уметника допринела стварању многих незаборавних и вредних дела.

Када је метод извођења сликарског дела у питању, сматрам за веома релевантан став француског сликара Теодора Русоа (1812–1867) који каже да кад год је постигнут коначан резултат, мало је важан метод. Сликар се користи свим средствима, па чак и ђаволским. Тако, кад год га нека нужда натера и када су му исцрпљене све могућности, он каже: *ја узмем нож за стругање и бимитајн, а ако ништа друго не може да послужи, онда дршку четкице* (Боткин, 2004: 41).

Технолошки приступ, поред употребе сликарског алата, може да подразумева и технику сликања као скуп односа између облика и боја које они садрже као и између самих бојених форми. То је композиција која доводи до *слике* (Грис, 2010: 72).

### **Програм праћења (образложење и поставка)**

*Програм праћења* подразумевао је континуирано посматрање и анализу тематско-садржајног оквира (у блоку) уметничког пројекта *Слатина*, сагледаног и постављеног кроз сопствену конструкцију препознавања могућег исхода већ током одвијања

процеса сликања. Незаобилазним се, при том, постављало и проучавање утицаја ауто-поетике, поетике, уметничке технике и технологије уметничког стварања на завршно тј. јавно-изложбено представљање феномена боје и хроматских односа у *сликама слатине* (Црнобарска слатина). Уједно тако су у трајној репродуктивној форми констатовани и презентовани сви препознати утицаји на форму дела (*слика*) и обрнуто (Васић, 2012).

*Програм праћења* формулисан је као дефинисан блок запажања неколико кључних становишта и то као поетичко-интроспективно полазиште, формално-пластичка анализа слика, односно и семиолошко-симболичка анализа *слика* насталих у оквиру докторског уметничког пројекта.

### Поетичко-интроспективно полазиште

Сачињено је највећим делом од тзв. *објективне интроспекције*, при чијој се примени акценат поставља на самопосматрање са субјективним подацима који се сазнају на основу, такође, субјективног доживљаја који је део мог сопственог, личног и непосредног искуства као аутора пројекта.

Са оваквог полазишта, тумаче се првенствено они производи сопственог уметничког стварања који су непосредно претходили реализацији завршних *слика* изложбеног пројекта (цртежи у свескама, мале студије и сл. као првонастале скице).

На крају, овакво полазиште подразумева и опис идеје о предмету који се ствара (слици). Познато је нпр. *да је Да Винчи, мислио на хемијски састав атмосфере док је сликао плаветнило неба* (Грис, 2010: 68).

### Формално-пластичка анализе слика

Формално-пластичка анализа, у овом случају, представља, поред општеприхваћених и у пракси провераваног приступања „читању“ и тумачењу форме, уједно и добрим делом анализу сопственог „виђења“ које је свакако осенчено и ауторском субјективношћу, али и веома личним искуством обликовања.

Током одвијања процеса посматрања и анализа, водио сам се све време идејом о утврђивању једне посебне хроматске вредности слика које се анализирају (уз обавезно и редовно визуелно и текстуално документовање). Одређене, често понављајуће хроматске вредности, именовано сам у овом раду као „хроматски именитељ“ тј. *хроматске константе*. Најчешће су у сликама насталим у оквиру докторског уметничког пројекта на такву *константу* утицале „релном“ оптиком аутора перципиране и проживљене боје локалних тонова слатине док су једнако важну улогу имале и *боје сећања*. *Хроматске константе*, тако су постале и нови незаобилазни чинилац даљих формалних, али и структуралних истраживања и анализе *слика* слатине.

### Структурално-семиолошка анализа слика

Подразумевала је структурално-функционалну анализу, конструисање једне врте усмерене дескрипције као и њено растављање на саставне делове. Притом, акценат се стављао на утврђивање значења саставних делова као и могућу реконструкцију *кода* (*декодирање*).

Овако добијени резултати стављани су и у тзв. „културни контекст“. Откривањем несвесног и невидљивог (*латентног*) циља, методолошки поступак спроведен је такође уз помоћ феноменолошке дескрипције.

## Закључак

Иако у овом раду научни позитивизам није био примарна одредница, теоријски исказ, који је највећим делом постављен у *тези*, који се на тај начин може посматрати као сопствени пут дешифровања себе самог, тј. сопственог сликарског инстинкта и уочених могућности да и уметник у процесу стварања, може накнадно означити већ достигнуте циљеве (Хес, 1978: 8). Уједно и сама *слика* је *писмо* које заинтересованом гледаоцу преноси емоције сликара, а да би је заиста пренела она мора да се материјализује и да постане видљив предмет који има сопствену егзистенцију а све то испод равне површине са датим димензијама и прекривеним линијама и облицима (Грис, 2010: 47).

Све слике које сам насликао (и презентовао) у овом раду, произашле су из сопствених истраживања као и разматрања изабраних *тачака гледишта*, током континуираног визуелно-ликовног истраживања феномена севернобанатске *слатине*, доживљавања, проживљавања и транспозиције као и представљања осталих могућих изворишта сликарског „жара“ (Валије, 2007). Рад времена и у одређеном времену, такође је био неизоставан део оваквог истраживања. Сlike, дигитални филмски прикази и текст *тезе* настајали су наизменично, каткад и паралелно и као такви најчешће су утицали на динамику другог.

Оваквом поставком уметничког пројекта и његовог самотумачења желео сам да са потенцијалним гледаоцима *слика* насталих у оквиру докторског уметничког пројекта, поделим једно, надам се, препознатљиво, визуелно-тактилно искуство доживљавања феномена којег презентујем (*слатина*).

Главне смернице приликом визуелно-сликарског презентовања пројекта реализовао сам и организовао првенствено као репрезентацију „слика са изложби“, почев од оних представљених у Галерији Задужбине Илије М. Коларца (2011), све до завршне поставке *Црнобарске слатине* као централног дела уметничког пројекта *Слатина* у Галерији Факултета ликовних уметности (2013).

Представљајући потенцијалном реципијенту *слике* сопствене имагинације, сматрао сам потребним да у истраживачкој артикулацији не начиним потпуни прекид са природним феноменом као поводом (*слатином*). У прилог оваквим тежњама, свакако је од посебног значаја и презентација процеса документовања, снимања видео-клипова и дигиталних фотографија, као и обелодањивање одређених „интимних“ фаза, попут цртачких забелешки и аутопоетички интонираних дневничких записа. Иако најчешће несвесно, поступао сам у оваквим радњама искључиво по „унутрашњем диктату“, али и по индиректно усвојеним начелима *париске школе* по којој се сматрало за потребним да се у *сликама* задрже битна својства из реалности самог феномена. Сталним враћањем на „ствари“, а потом и њиховим апстраховањем, водио сам се (не увек у потпуности свесно) и начелима сликара апстрактне уметности нарочито оних после 1945.

*Стварност је рећи ће један од тих сликара, изван мене. Ако сам је ухватио на нивоу доживљене емоције, сећања на чак и визуелне импресије, она постаје у мени нешто друго* (Валије, 2006: 286).

Оваквим начинима презентовања визуелно-ликовних представа имао сам намеру да у формално-пластичкој завршници од описно-дескриптивног поступка, кренем ка синтетизованој представи слика акценатованих тзв. *структуралним симболом*. Сlike црнобарске слатине представљају и моју личну, ауторску и естетску „кореспонденцију“ са природом коју волим.

*Технике се у сликарству мењају ...а уметност остаје непромењлива: то је слободна и емоционална интерпретација природе* (Калитина, 25).

Освеживши писањем овог рада и поетику сећања, назначио сам и у оквир даљих пластичких истраживања која ће неминовно произилазити из овако постављеног уметничког пројекта. Овде се првенствено мисли на процесе и резултате могућих нових визуелних истраживања односа између виђеног, доживљеног и представљеног у сликама равнице.

Путем сликовног изражавања завршном поставком уметничког пројекта *Црно-барска слатина*, као и писањем тезе, суду јавности презентовао сам своју интерпретацију света који представљам, имајући притом стално на уму мисао Вилхема Ворингера да ће стваралачка воља у сопственом стварању увек ићи од теме ка форми. Зато на крају овог разматрања сматрам за примерено закључивање мисао да уметност представља један особен језик и да се она ствара искључиво према сопственим законитостима чији појмови се напоследку свега ипак не могу до краја схватити и у потпуности дефинисати (Валије, 2006).

#### ЛИТЕРАТУРА

- Андрејевић, Н. (1976). *Флорогенеза Северновојвођанских слатина* – магистарски рад. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет и Институт за биологију.
- Боткин, Т. (2004). *Сликарство и Ми*. Београд: Златоусти.
- Волавка, В. (2005). *Сликарски рукопис*. Београд: Двери.
- Грис, Х. (2012). *Могућности сликарства*. Београд: Службени гласник.
- Група аутора (2007). *Теорија уметничког стваралаштва* (зборник радова). Београд – Панчево: Естетичко друштво Србије, Мали Немо.
- Делакроа, Е. (2010). *Сликање живота – изабране странице дневника*. Београд: Службени гласник.
- Ивков, Б. (2009). *Висока земља*. Нови Сад: Градска библиотека Нови Сад.
- Клеут, М. (2008). *Научно дело од истраживања до штампе*. Нови Сад: Академска књига.
- Марић, С. (2010). *О Баилару и Кајоау*. Београд: Службени гласник.
- Челебоновић, А. (1987). *Иза облика*. Београд: Полит.
- Шобајић, Д. (2007). *Како се пише стручни рад*. Београд: Факултет музичке уметности.
- Bartolena, S. (2012). *Mone*. Beograd: Knjiga Komerc.
- Vašlar, G. (1982). *Poetika sanjarije*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Vašlar, G. (2005). *Poetika prostora*. Čačak: Gradac.
- Burić, B. (1992). *Portret pejsaža ili mrtva priroda kao pejsaž* (predgovor u katalogu izložbe). Novi Sad: Galerija SULUV-a.
- Damjanov, J. (2008). *Bestijarij*. Zagreb: Sipar.
- Draškić-Vičanović, I. (2010). *Non Finito*. Beograd: Čigoja štampa.
- Eko, U. (2001). *Granice tumačenja*. Beograd: Paidea.
- Eko, U. (2004). *Istorija lepote*. Beograd: Plato.
- Erić, Lj. (2010). *O crtežu*. Beograd: Arhipelag.
- Fidler, K. (1965). *O prosuđivanju dela likovne umetnosti*. Beograd: Kultura.
- Folmar, K. (2011). *Velika knjiga o bojama*. Beograd: Laguna.
- Група аутора (1978). *Филозофија уметности* (Зборник радова). Београд: Коларчев народни универзитет.
- Група аутора (1982). *Пластички знак* (зборник текстова из теорије визуалних уметности). Рижка.
- Hes, V. (1978). *Dokumenti za razumevanje modernog slikarstva*. Beograd: Izdavačko – informativni centar studenata.
- Jeremić, D. (1970). *Doba antiugetnosti*. Beograd: Kultura.
- Lampić, M. (priredivač) (1999). *Mali rečnik tradicionalnih simbola*. Beograd: Libretto.

- Miljković, Lj. (2000-2001). *Milorad Stepanov: izložba slika malog formata* (predgovor u katalogu izložbe): Novi Sad – Kikinda: Galerija SULUV-a, Galerija TERRA,
- Miljković, Lj. (2009). *Panonski kofer sećanja Milorada Stepanova* (tekst u katalogu samostalne izložbe). Kikinda: Galerija Narodnog muzeja u Kikindi.
- Novaković, S. (1997). *Panonski mornar* (tekst u katalogu samostalne izložbe Milorada Stepanova). Beograd: Galerija Zadužbine Ilije M. Kolarca.
- Panić, V. (2005). *Psihologija i umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pasturo, M. (2010). *Crno – Istorija jedne boje*. Beograd: Službeni glasnik.
- Pasturo, M. (2011). *Plavo – Istorija jedne boje*. Beograd: Službeni glasnik.
- Pasturo, M. (2012). *Boje naših sećanja*. Beograd: Karpos.
- Petrović, S. (1986). *Metafizika i psihologija slike*. Niš: Gradina.
- Petrović, S. (1989). *Boja i savremeno srpsko slikarstvo*. Beograd, Niš: Naučna knjiga, Gradina.
- Petrović S. i dr. (1996). *Recepcija umetnosti*. Beograd: Filološki fakultet.
- Pavlović, Z. (1977). *Svet boje*. Beograd: Turistička štampa.
- Redep, D. (2004). *Ima se*. Novi Sad: Stylos.
- Rid, H. (1979). *Istorija modernog slikarstva*. Beograd: Jugoslavija.
- Sezan, P. (2011). *Istina u slikarstvu*. Beograd: Službeni glasnik.
- Stanišić-Ristović, G. (1991). *Sanjarenja u ateljeima, sobama* (predgovor u katalogu magistarske izložbe slika). Beograd: Galerija Fakulteta likovnih umetnosti u Beogradu, Beograd.
- Šuvaković, M. (2008). *Epistemologija umetnosti*. Beograd: Orion art.
- Šušnjić, Đ. (2005). *Metodologija*. Beograd: Čigoja štampa.
- Todorović, Luj A. (2009). *Umetnost i tehnologije komunikacija*. Beograd: Clio.
- Trstenjak, A. (1987). *Čovek i boje*, Beograd: Nolit.
- Uspenski, B. A. (1979). *Poetika kompozicije, Semiotika ikone*. Beograd: Nolit.
- Vasić, Č. (1979). *Video tehnika u planiranju*. Beograd, Umetnost (časopis).
- Valije, D. (2006). *Apstraktna umetnost*. Beograd: Metaphysica.
- Vučinić, S. (2009). *Radanje kentaura* (eseji o filmu i književnosti). Beograd: Arhipelag.

#### ОСТАЛИ ИЗВОРИ

- Докторски курс Универзитета Уметности у Београду (школске 2011-12). Предмет: *Методе уметничког истраживачког рада 1 и 2*. Београд, Универзитет уметности, 2011–12.
- Stepanov, M. *Slatina* (umetnički projekat – prvobitna orijentaciona struktura, verzija 2011), rukopis.
- Internet program: *Google Earth* (Црна Бара код Чоке, Банат, Србија)
- Kopecki, B. (2008). *Problematika odnosa između kreacije i naučnog istraživanja*. Beograd, Fakultet likovnih umetnosti. Web sajt: [www.brانkakopectki.com](http://www.brانkakopectki.com)
- HTV, TV kalendar (Edo Murtić – hrvatski slikar i grafičar)/[www.Youtube.com/watch?v=MgUrhcjtb-o/13](http://www.Youtube.com/watch?v=MgUrhcjtb-o/13). 01. 2010.
- Uzelac, Milan. Web sajt: [www.uzelac.eu](http://www.uzelac.eu)

**Milorad Stepanov, Ph.D.**

Preschool Teachers' Training College in Kikinda,  
The Republic of Serbia

***THE PAINTING AND HERITAGE OR ON METHODS OF ARTISTIC RESEARCH***

*Summary:* The article analyzes the methods of artistic (painter's) expression by researching examples of the connecting and merging of different approaches which in most cases spring from the author's personal poetics. The influences of cultural (artistic) heritage have a very important role here. Comparative methodology enables artistic and theoretical research of the artistic contribution of the author of a text in the context of contemporary visual arts. Recently established doctoral studies of art on the University of Arts can now serve as an adequate illustrative example of such efforts.

*Key words:* artistic research, poetics, methodology, theory, cultural heritage.

## УЛОГА ОДЕЉЕЊСКОГ СТАРЕШИНЕ У ИНТЕРПЕРСОНАЛНОЈ КОМУНИКАЦИЈИ СА УЧЕНИЦИМА

*Сажетак:* У педагошком раду и процесу едукације у најширем смислу, ученицима је потребно посветити специфичну пажњу у превазилажењу препрека које су бројне на путу одрастања. Из тих разлога и комуникација са ученицима је од изузетног значаја за њихов даљи развој. Поставља се питање колико одељењске старешине владају вештином комуникације и колико је успешна интерперсонална комуникација између одељењског старешине и ученика. Рад садржи анализу резултата емпиријског истраживања спроведеног у девет основних школа на територији Општине Оџаци. Узорак су чинили 285 ученика осмих разреда и 12 одељењских старешина. Подаци су прикупљени анкетирањем, а обрађени статистичком методом. Овим истраживањем је потвђена главна хипотеза да постоји успешна интерперсонална комуникација између одељењских старешина и ученика.

*Кључне речи:* образовање, одељењски старешина, ученик, интерперсонална комуникација.

### Увод

Комуникација се одувек доживљавала као вештина која се учи, вежба, усавршава. Сматра се да су они који су вештији у комуникацији, у ствари, задовољнији својим животом и блиским личним, доживљавајући већи смисао у свом животу. Показало се да се боље суочавају са стресом и прилагођавају великим животним променама. Комуникација је сложен и динамичан процес у коме људи шаљу и примају вербалне и невербалне поруке да би разумели и да би њих разумели. Интерперсонална комуникација је комуникација између најмање две особе, која најчешће подразумева контакт лицем у лице. Интерперсонална комуникација укључује вербално и невербално комуницирање. Укључује спонтано, увежбано и планирано понашање али и све његове комбинације. Тајна успешности интерперсоналне комуникације састоји се у међусобној усклађености вербалне и невербалне комуникације.

### 1. Педагошка комуникација

Настава је најорганизованији и најсврсисходнији део васпитно-образовног процеса, а одвија се под вођством наставника и активним суделовањем ученика. Наставник није само предавач свог предмета, него је и васпитач. Он је носилац целокупног васпитно-образовног рада у школи. О њему, његовом образовању и способностима, њего-

---

\* tasici@tfzr.uns.ac.rs



вом моралном лику, односу према раду, материјалним и духовним вредностима зависе и резултати и успех тог рада. Непосредни утицај наставника на ученике веома је вредно васпитно средство и није га могуће надокнадити другим утицајима. Улоге савременог наставника су следеће: поучавање ученика у сврху стицања знања, вештина и развоја способности, поучавање ученика у сврху усвајања или промене вредности, ставова и навика, учешће у процесима развоја школе, односно у развоју процеса образовања и васпитања, заједно с осталим члановима образовне организације, инспекторима, саветницима и стручњацима из развојних служби (Брајша, 1994). Наставник, уласком у разред, успоставља интеракцију са ученицима најпре невербалним знаковима као што су осмех, поглед, покретима руку, кретањем, начином одевања. Није свеједно дешифрују ли ученици у невербалним знаковима наставника смиреност, наклоност, заинтересованост, ентузијазам, жељу да помогне ученицима, радост, раздрагану нестрпљивост да их научи нечему новом, или им невербални знаци говоре сасвим нешто друго (Брајша, 1994).

## **2. Специфичност рада одељенског старешине**

Одељенски старешина је наставник који води одељење и брине о ученицима најкраће током једне, а најдуже током четири школске године. Одељенски старешина је наставник који, захваљујући својим стручним и педагошким знањима, као и карактеристикама личности, може да обавља врло сложене и одговорне послове и задатке који чине одељенско старешинство (Обрадовић, Лукић, 2007). Одељенски старешина брине о правилном васпитању и образовању ученика, одељења, изналази најпогодније облике за развијање здравог одељенског колектива као колектива школе, стара се о савлађивању наставног програма у школи и укључивање ученика у слободне активности. Подстиче, похваљује, примењује дисциплинске мере према ученицима за које је посебним прописима овлашћен и предлаже разредном, односно наставничком већу, награђивање, похваљивање и примену дисциплинских мера према ученицима. Посећује наставнике одељења на часовима и саветује са њима о стању наставе у одељењу. Прима, у одређено време, ученичке родитеље и старатеље ради саветовања о раду и учењу ученика. Води евиденцију о изостанцима ученика, стара се о извршавању рада предметних наставника и осигурава њихову координацију.

Према утврђеном распореду, држи часове одељенског старешине на којима разматра и решава образовно-васпитне и друге проблеме одељења (Вукић, Танчић, 1974). Особине које би требало да красе наставника–старешину: емоционална стабилност, позитивна слика о себи, флексибилност, вербална интелигенција и партнерски став према ученицима, ентузијазам, креативност, демократичност. Одељенски старешина обавља три групе послова које су међусобно повезане (Обрадовић, Лукић, 2007). Организационо вођење одељења подразумева: формирање одељења и одељенске заједнице, припремање и вођење часова одељенског старешине, координирање рада наставника који предају одељењу, припремање и вођење седница одељенског већа, организовање сарадње са родитељима, организовање испитних комисија и председавање њима, организовање других облика наставе и ваннаставних активности, састављање Плана рада одељенског старешине. Педагошко вођење одељења обухвата: рад са родитељима и рад са ученицима. Административно вођење одељења обухвата: прикупљање потребне документације, вођење књиге евиденције, вођење матичне књиге ученика, исписивање јавних исправа, писање и презентовање извештаја о раду одељења.

### 3. Методологија истраживања

#### 3.1 Проблем истраживања

Када ученици процењују рад свог одељенског старешине, на коначан утисак ће у великој мери утицати начин комуникације са одељењем, став одељенског старешине према ђацима, брига и емпатија коју он показује према одељењу. Одељенски старешина мора да ради на успостављању добре интерперсоналне комуникације са својим одељењем што представља полазну основу за успешан и квалитетан рад одељенске заједнице у којој влада позитивна, топла и пријатна атмосфера која се одражава на позитиван развој ученика и његов однос према школи. Поставља се питање колико одељенске старешине владају вештинама комуникације као једном од битних предуслова успешног односа са учеником и одељенском заједницом и колико је успешна интерперсонална комуникација између одељенског старешине и ученика, што је и проблем овог истраживања. Комуникација је основ међуљудских односа, кључ успешног васпитања, основ успешне наставе и битна претпоставка успешног учења. Успешна комуникација је вештина која се учи, вежба и усавшава.

#### 3.2 Предмет истраживања

Предмет истраживања је да се оствари увид у однос између одељенског старешине и ученика, са гледишта ученика и са гледишта одељенског старешине, као и да се оствари увид у то колико су одељенске старешине обучене за послове одељенског старешинства.

#### 3.3 Циљ истраживања

Утврдити успешност остварене комуникације између одељенског старешине и ученика.

#### 3.4 Задаци истраживања

- Утврдити који фактори утичу на интерперсоналну комуникацију између одељенског старешине и ученика.
- Утврдити степен задовољства оствареном комуникацијом између одељенског старешине и ученика.

#### 3.5 Главна хипотеза

Интерперсонална комуникација између одељенског старешине и ученика је успешно успостављена у основној школи „Мирослав Антић“ у Оцацима.

#### 3.6 Помоћне хипотезе

1. Постоје фактори који утичу на добру интерперсоналну комуникацију .
2. Ученици су задовољни радом одељенског старешине.

#### 3.7 Метод рада

- Анкета
- Дескриптивна метода
- Компаративна метода.

### 3.8 Инструмент – техника рада

У истраживању је коришћена техника анкетирања. Као инструмент истраживања је коришћен:

- Анкетни лист за одељенске старешине
- Анкетни лист за ученике.

### 3.9 Популација и узорак

Популацију чине ученици и одељенске старешине. Узорак истраживања чине:

- 66 ученика седмог и осмог разреда Основне школе „Мирослав Антић“ у Оџацима,
  - 18 одељенских старешина
4. Резултати истраживања са дискусијом



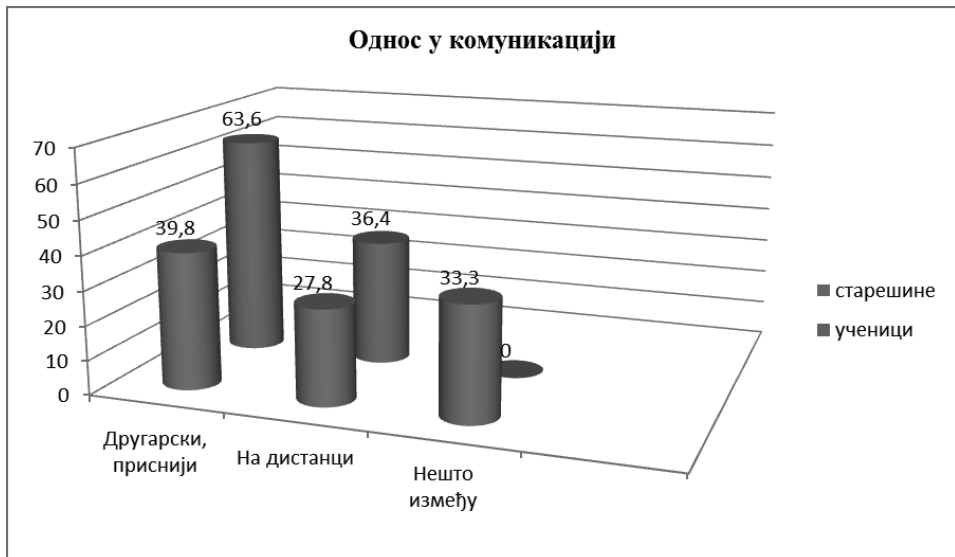
Графикон бр. 1. Дистрибуција испитаника у односу на спремност старешине да увек саслушају ученике и поразговарају са њима

Из приказаних података може се видети да не постоји значајна разлика у одговорима које су дали одељенске старешине и ученици, већи проценат одељенских старешина 72,2 % увек је спремно за разговор и сарадњу са ученицима, што се поклапа са одговорима које су дали ученици 81,8 %, мањи проценат одељенских старешина 27,8 % је како кад спреман за разговор и сарадњу са ученицима, а по мишљењу ученика 15,5 % и најмањи проценат по мишљењу ученика 3 % никад.



Графикон бр.2. Дистрибуција испитаника у односу на отвореност и искреност у комуникацији

Из приказаних података може се видети да постоје мале статистичке разлике у одговорима које су дале одељенске старешине и ученици. Може се видети да је највећи проценат одељенских старешина 77,8 % и ученика 63,6 % увек искрен и отворен у комуникацији, мањи проценат старешина 22,2 % и ученика 31,8 % је углавном искрен и отворен у комуникацији, а најмањи проценат испитаника из узорка ученика 4,5 % није искрен и отворен у комуникацији са одељенским старешином.



Графикон бр. 3. Дистрибуција испитаника у односу на однос у комуникацији

Из приказаних података може се видети да постоје статистички значајне разлике у одговорима које су дале старешине и ученици. Већи проценат испитаника из узорка ученика 63,6 % сматра да је њихов однос са старешином више другарски, док мањи проценат 36,4 % сматра да је њихов однос са одељенским старешином на дистанци. Највећи проценат испитаника из узорка одељенских старешина 39,8 % сматра да је њихов однос са ученицима више другарски, мањи проценат, 33,3 % да је однос нешто између другарског и дистанцираног, а најмањи проценат испитаника да је на дистанци 27,8 %.



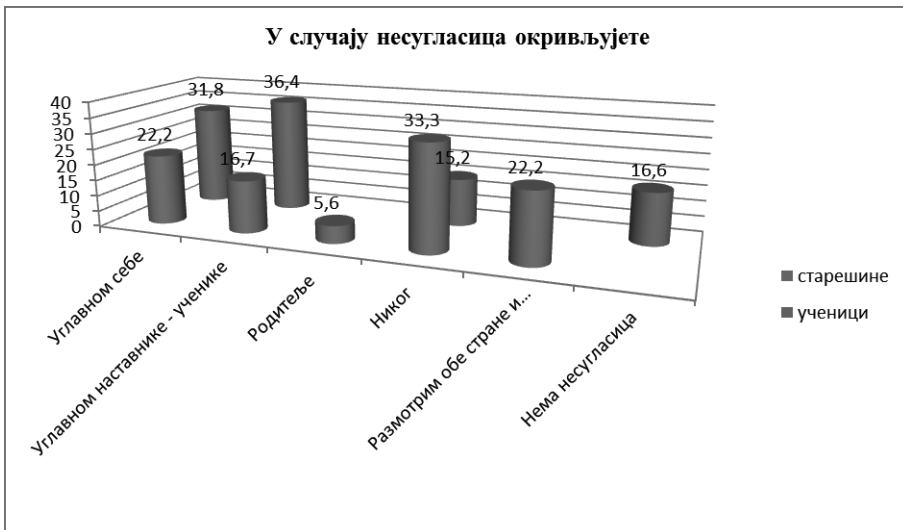
Графикон бр. 4. Дистрибуција испитаника у односу на начин похвале ученика од стране одељенског старешине

Из приказаних података може се видети да већи проценат испитаника из узорка одељенских старешина 88,9 % увек похвали јавно ученика пред целим одељењем када уради нешто добро и корисно, што се скоро поклапа са исказом ученика 91 %, док мањи проценат одељенских старешина, тј. 11,1 % похвали насамом ученика, а по мишљењу ученика свега 6 %, а 3% ученика сматра да одељенски старешина никада не похвали ученика.



Графикон бр. 5. Дистрибуција испитаника у односу на комуникацију путем друштвених мрежа

Из приказаних података може се видети да подједнак проценат испитаника из узорка одељенских старешина не комуницира са ученицима путем друштвених мрежа и не подржава такав вид комуникације 38,9 % или не комуницира али нема ништа против тога 38,9 %, а мањи проценат одељенских старешина 22,2 % комуницира и подржава такав вид комуникације са ученицима. Највећи проценат испитаника из узорка ученика не комуницира са одељенским старешином путем друштвених мрежа али нема ништа против тога 47 %, мањи проценат ученика комуницира путем друштвених мрежа 33,3 % а најмањи проценат испитаника не комуницира и не подржава такав вид комуникације 19,7 %.



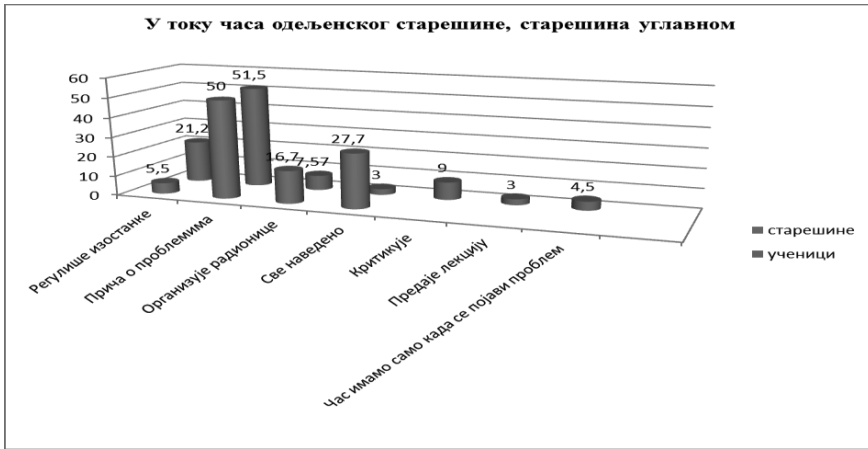
Графикон бр. 6. Дистрибуција испитаника у односу на несугласице у комуникацији

Из приказаних података може се видети да највећи проценат испитаника из узорка одељенских старешина не окривљује никог у случају појаве несугласица 33,3 %, подједнак проценат окривљује себе 22,2 % или размотри обе стране 22,2 %, мањи проценат окривљује ученике 16,7 %, а најмањи проценат родитеље 5,6 %. Највећи проценат испитаника из узорка ученика у случају несугласица окривљује наставнике 36,4 %, затим нешто мањи проценат себе 31,8 %, нема несугласица 16,6 %, док најмањи проценат ученика не окривљује никог 15,2 %.



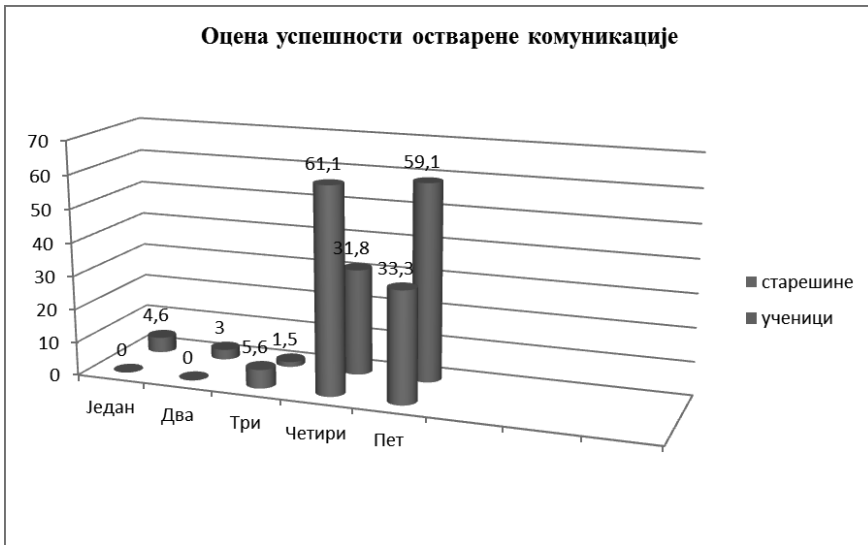
Графикон број 7. Дистрибуција испитаника у односу на посвећивање старешине довољно времена ученицима

Из приказаних података може се видети да већи проценат испитаника из узорка одељенских старешина сматра да посвећују довољно времена ученицима 94,4 %, док мањи проценат сматра да не посвећује довољно времена 5,6 %. Такође, већи проценат испитаника из узорка ученика сматра да им одељенски старешина посвећује довољно времена 84,8 %, док мањи проценат сматра да не посвећује довољно времена 15,2 %.



Графикон бр. 8. Дистрибуција испитаника у односу на провођење времена у току часа одељенског старешине

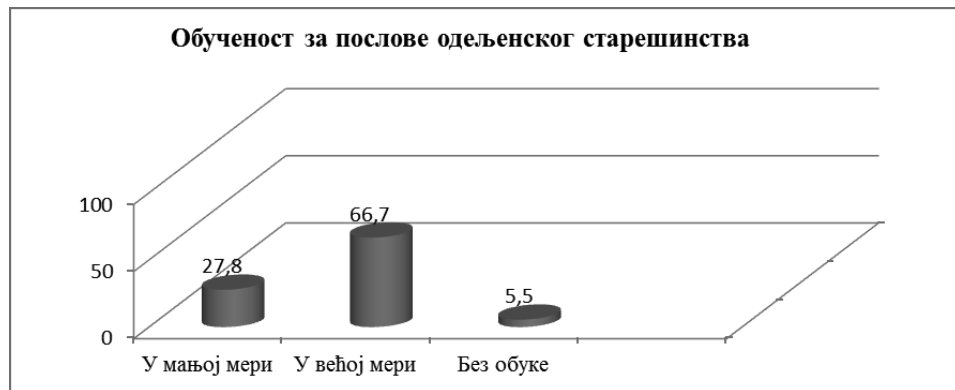
Из приказаних података може се видети да највећи проценат испитаника из узорка одељенских старешина час одељенског старешине проводи причајући о актуелној проблематици 50 %, мањи проценат одељенских старешина комбинује све наведено 27,7 %, организује радионице 16,7 %, а најмањи проценат 5,5 % регулише изостанке. Највећи проценат испитаника из узорка ученика сматра да се на часу одељенског старешина највише прича о проблемима 51,5 %, мањи проценат да се регулишу изостанци 21,2 %, затим да се критикује 9 %, организују радионице 7,57 %, да се час одељенског старешине одржава кад се појави проблем 4,5 %, а најмањи проценат 3 % да се предаје лекција или све наведено 3 %.



Графикон бр. 9. Дистрибуција испитаника у односу на оцену успешности остварене комуникације између одељенског старешине и ученика



Из приказаних података може се видети да одељенске старешине своју комуникацију са ученицима највише оцењују оценом четири 61,1 %, док ученици оценом пет 59,1 %, што значи да је комуникација између одељенског старешине и ученика успешно успостављена.



Графикон бр. 10. Дистрибуција испитаника у односу на обученост за послове одељенског старешинства

## 5. Закључак

На основу резултата истраживања могу се извести следећи закључци:

- У свом раду одељенске старешине се највише баве радом са ученицима; на час одељенског старешине одлазе зато што воле комуникацију са одељењем али није занемарљив ни онај проценат одељенских старешина који на час одлази зато што му је час предвиђен распоредом часова. Ученици на час одељенског старешине одлазе јер је то место где се осећају опуштено и где могу да искажу своје мишљење, али није занемарљив ни проценат ученика који на час одлази да не би добили неоправдани изостанак. На часу одељенског старешине се највише дискутује о актуелној проблематици у одељењу.
- Одељенске старешине су у већем проценту увек спремне за разговор и сарадњу са ученицима, посвећују им довољно времена, не комуницирају путем друштвених мрежа мада немају ништа против тог вида комуникације, али није занемарљив ни проценат одељенских старешина и ученика који комуницирају путем друштвених мрежа.
- Постоје статистичке разлике у исказима које су дале одељенске старешине и ученици у вези искренности и отворености у комуникацији. Одељенске старешине су у 77,8 % увек искрене и отворене у комуникацији са ученицима, док су ученици у 63,6 % увек отворени и искрени у комуникацији са старешином.
- Одељенске старешине увек јавно пред одељењем похвале ученика када уради нешто добро и корисно, што се подудара са исказом ученика.
- У случају појаве несугласица, ученици окривљују наставнике за настанак несугласица, док наставници не окривљују никога, а постојећи проблем прво покушају сами да реши а потом траже одговарајућу помоћ.
- Одељенске старешине поштују ученика, његово мишљење и идеје.

## 6. Предлог мера

- Развијање вештина комуникације код наставника и одељенских старешина. Комуникационе вештине нису вештине са којима се човек рађа, већ се оне уче и увежбавају током читавог живота. Наставник у оквиру својих професионалних компетенција треба да поседује и компетенције у вези са сарадњом и комуникацијом. Школа, као васпитно-образовна институција, треба да организује едукативне семинаре у вези са комуникацијом.
- Развијање комуникационих вештина код наставника и ученика креативним методама учења, рада у малој групи, методом играња туђе улоге, увежбавања интервјуа, драмских радионица. Овај метод рада побољшава социјалну осетљивост и опажање ученика, способност истраживања властитих мишљења, идеја и емоција, способност усклађености вербалне и невербалне комуникације.
- Организовати предавање одељенским старешинама где би се презентовали резултати истраживања и где би се наставницима на основу резултата саветовало: да се на часу одељенског старешине не баве само актуелном проблематиком ученика, већ да се део часа издвоји за организовање разних едукативних радионица како би се ученици боље упознали и како би се јачала групна припадност.
- Радити са ученицима да за појаву конфликта не траже кривца, него да конфликт покушају да реше на конструктивни начин, где ће обе стране бити победници. Учесници у сукобу заједнички трагају за решењем које је прихватљиво за обе стране са циљем да у сукобу нико не изгуби. Да би се то постигло, мора се проћи кроз шест етапа: дефинисање проблема, смишљање могућих решења, процењивање решења, одлука о најбољем решењу, одређивање начина спровођења одлуке, процена колико је успешно проблем решен, суочавање ученика са „неслушањем“ као једним од узрока неспоразума у комуникацији и истицање значаја ефикасног слушања и др.
- Креирати интерне приручнике за правила и поштовање правила комуникације. Правила комуникације илустровати сликама, цртежима јер је познато да оно што се види боље се и памти.
- Саветовати одељенским старешинама да промене приступ према ученицима, односно да покушају да се понашају исто према свим ученицима колико је то могуће. Ученици у адолесцентном периоду су посебно осетљиви на прављење разлике међу њима. Сваки ученик је индивидуалац и захтева посебан приступ. Проблеми проистичу из тога да одељенске старешине више времена посвећују ученицима са проблемима, док ученици без проблема остају непримећени.
- У оквиру школе, поред семинара за одељенске старешине, треба организовати и семинаре за родитеље о комуникационим вештинама и методама активног слушања, како би се избегли комуникациони проблеми. Родитељима на првом родитељском састанку истаћи правила којих ће се придржавати све стране у васпитно-образовном процесу и истаћи значај редовног долажења родитеља на отворена врата како би се пратио напредак ученика у остваривању васпитно образовних задатака.

- Саветовати старешине да организују више ваннаставних активности, како би се што боље упознали са својим ученицима. Одељенске старешине једном месечно треба да организују излет у природу, посету позоришту, биоскопу, што би унапредило њихову комуникацију са ученицима.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Брајша, П. (1994). *Педагошка комуникологија*. Загреб: Школске новине.
- Вукић, Д., Танчић, Р. (1974). *Рад наставника у функцији разредног старешине*. Београд: ГИП.
- Круљ, С. Р., Стојановић, С., Круљ-Драшковић, Ј. (2007). *Увод у методологију педагошких истраживања са статистиком*. Учитељски факултет у Врању: Центар за научно-истраживачки рад.
- Мужић, В. (1977). *Методологија педагошког истраживања*. Сарајево: Свјетлост.
- Обрадовић, Р., Лукић И. (2007). *Одељенски старешина*. Београд: Креативни центар.
- Сотировић, В., Егић, Б., Тасић, И. (2008). *Методологија научних истраживања*. Нови Пазар: Интернационални универзитет.

**Ivan Tasic, Ph.D.**

**Dragana Glusac, Ph.D.**

Technical Faculty "Mihajlo Pupin", Zrenjanin,  
University of Novi Sad, The Republic of Serbia

**Jelena Jankov, M.A.**

**Dajana Tubić, M.A.**

#### THE ROLE OF CLASS TEACHER IN INTERPERSONAL COMMUNICATION WITH PUPILS

*Summary:* In the pedagogical work and the process of education in its broadest meaning, in order to overcome many obstacles on their path of growing up, pupils should be given specific attention. For these reasons, communication with pupils is of great importance for their further development. The question is how well class teachers have mastered their communication skills and how successful class teachers and pupils' interpersonal communication is. This paper contains an analysis of the results of empirical research conducted in nine elementary schools in the municipality of Odzaci. The sample consisted of 285 eighth-grade pupils and 12 class teachers. Data were collected through surveys and analyzed by statistical methods. This research has confirmed the main hypothesis that there exists a successful interpersonal communication between class teachers and their pupils.

*Key words:* class teacher, pupils, interpersonal communication.

## ОДНОС ОДАБИРА ИЗБОРНОГ ПРЕДМЕТА И СТЕПЕНА РЕЛИГИОЗНОСТИ КОД УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА

*Сажетак:* Основно истраживачко питање у раду односило се на питање постојања разлике у степену религиозности код ученика средњих школа, у зависности од одабира изборног предмета. Основни циљ истраживања била је анализа степена религиозности, односно истраживање везе између степена религиозности и изборног предмета који ученици похађају – Грађанско васпитање или Верска настава.

У раду су представљени резултати емпиријског истраживања урађеног у Средњој машинској школи у Новом Саду, на крају школске 2012/2013. године са ученицима одељења трећег и четвртог разреда. Испитано је 100 ученика од којих је 44 похађало Грађанско васпитање, а 56 Верску наставу, што одговара односу укупног броја ученика у школи који похађају часове ова два изборна предмета.

Као инструмент за прикупљање података, коришћен је упитник. У истраживање се кренуло са претпоставком да је степен религиозности нешто већи код ученика који похађају Верску наставу, што је, између осталог, и потврђено.

*Кључне речи:* религиозност, индикатори религиозности, грађанско васпитање, верска настава, ученици средњих школа.

### Увод

*Вера је као љубав: она се не да наметнути.  
Стога и јест узалудан сваки труд  
да се она државним мерама уведе и учврсти.*  
Артур Шопенхауер

Религиозност човека је став који се развија у социјалном контексту. Већ од раног детињства, дете процесом социјализације усваја вредносни систем своје околине, а, уколико одраста у религиозној средини, самим тим усваја и религијске вредности (Кубурић, 1996, 38). Религиозност је, дакле, комплексан феномен, односно „субјективни систем ставова који укључује особите облике веровања, мишљења, осећања и тенденција реаговања, а јавља се и као систем унутрашњих диспозиција које се манифестују било на вербалан или невербалан начин у понашању верника“ (Бахтијаревић, 1988, према: Кубурић, 1996, 38).

---

\* stojisin.snezana@gmail.com

Овакав систем подразумева скуп веровања или одређен поглед на свет, различите емоције и ритуале. Религиозност, дакле, поред спољашње манифестације, најчешће видљиве кроз практиковање различитих религијских ритуала, укључује и субјективну компоненту која садржи веровање, став, доживљај и мотив.

Истраживања која се баве питањима религиозности све су чешћа међу социолозима у Србији. Пантић наводи да је у Србији, услед великих друштвених промена у другој половини осамдесетих година, дошло до процеса десекуларизације и повратка религиозности. Слом социјализма и дубока унутрашња криза рефлектовала се на друштвеном, али и на психолошком, тј. индивидуалном плану (Пантић, 1993). Младо становништво је једна од група у којој је овај процес и започео. Различита истраживања (Рот, Хавелка 1973; Пантић 1977, Кубурић, Стојановић 2004; Благојевић, 2005) указују на промене у ставу према религији код великог броја становника Србије.

Иако је истраживање средњошколске омладине спроведено седамдесетих година прошлог века указало да је нерелигиозност заступљенија код гимназијалаца него код ученика школе за квалификоване раднике (Рот, Хавелка 1973), чини се да је данас младо становништво хомогеније, разлике више нису толико изражене, па се може говорити о све већем степену религиозности код младих уопште.

Истраживање спроведено 1990. године од стране Конзорцијума, институција за испитивање јавног мњења, утврдило је велике промене у броју религиозних испитаника. Наиме, 1989. године 34,0 % становништва старијег од 18 година изјаснило се као религиозно, док се за само годину дана тај удео у укупном броју становника повећао на 43,0 %. (Благојевић, 2005, 226). Десекуларизацију и повећање броја верника потврђује и истраживање 2002. године у Војводини које указује на „драстично повећање броја грађана који се самоидентификују као верници (61 %)“ (Кубурић, Стојковић, 2004, 338). Међутим, исти аутори упозоравају на различите резултате добијене различитим индикаторима религиозности и кажу да степен религиозности „варира у зависности од временског периода у коме се истраживање спроводи и актуелних друштвених прилика“ (исто, 339).

Ипак, чини се да највећи проблем у истраживању степена религиозности представљају индикатори које различити аутори користе у истраживањима. И поред покушаја стандардизације упитника, односно стварања скала религиозности које би различитим истраживачима омогућила упоредивост података, и даље из универзума индикатора истраживачи бирају различите индикаторе. „Индикатори се испољавају у низу појединачних конкретних момената или облика, па се њиховим бројем и степеном присуства код верника може одређивати и интензитет и тип религиозности“ (Кубурић, 1996, 39).

Сергеј Лебедев говори о три групе индикатора религиозности. Прву групу чине индикатори који се односе на самоидентификацију, другу групу чине показатељи који се односе на одређен поглед на свет једне вероисповести (догматске поставке), и у трећу групу спадају индикатори који се односе на свеукупну религијску праксу и начин живота верника (Благојевић, 2009, 15). У овом раду коришћени су различити показатељи као што су веровање у Бога, практиковање различитих религијских ритуала (слава, Божић, Ускрс, одлазак у цркву, причешћивање и сл.) и њихова учесталост.

**Методолошке напомене**

У раду је постављено основно истраживачко питање које се односило на питање постојања разлике у степену религиозности код ученика средњих школа у зависности од одабира изборног предмета. Основни циљ истраживања била је анализа степена религиозности, односно истраживање везе између степена религиозности и изборног предмета који ученици похађају – Грађанско васпитање или Верска настава. У истраживању се пошло од претпоставке да међу ученицима ове две групе постоји разлика у степену религиозности.

Истраживање је урађено у Средњој машинској школи у Новом Саду, на крају школске 2012/2013. године са ученицима одељења трећег и четвртог разреда. Истраживање је спроведено на узорку од 100 ученика. Упоредени су ставови ученика који похађају грађанско васпитање и верску наставу, односно узорак је подељен на ове две групе ученика. Грађанско васпитање похађало је 44 % испитаних ученика, а Верску наставу 56 %. Овакав удео представља и однос укупног броја ученика који похађају Грађанско васпитање, односно Верску наставу (Табела 1). У узорку је било 90 дечака и 10 девојчица.

Као инструмент за прикупљање података коришћен је упитник. Сва питања у упитнику била су затвореног типа, осим петнаестог питања. У упитнику је коришћена и Ликертова скала за испитивање ставова ученика.

Табела 1. Број ученика према изборним предметима

Школска година	Грађанско васпитање	Верска настава
2010/2011	477 (50,7%)	463(49,2%)
2011/2012	369 (43,9%)	472 (56,1%)
2012/2013	394 (44,2%)	497 (55,8%)

**Демографске карактеристике испитаника.**

Нешто више од половине испитаника живи у Новом Саду, 59 %, док је 41 % испитаних ученика из приградских места Новог Сада (нпр. Ветерник, Футог) и околних села суседних општина као што су Мошорин, Чуруг, Шајкаш, Змајево, Степановићево, Темерин, Надаљ итд.

Скоро три петине родитеља испитаника, 70,5 %, завршило је средњу школу, 9,0 % има завршену вишу школу, док је високообразованих родитеља 9,5 % (Табела 2).

Табела 2. Школска спрема родитеља ученика

Школска спрема родитеља	Укупно	Мајка	Отац
Укупно	200 (100,00)	100 (100,00)	100 (100,00)
Непотпуна основна школа	1 (0,5)	-	1 (1,0)
Основна школа	10 (5,0)	7 (7,0)	3 (3,0)
Средња трогодишња	38 (19,0)	12 (12,0)	26 (26,0)
Средња четворогодишња	94 (47,0)	50 (50,0)	44 (44,0)
Гимназија	9 (4,5)	6 (6,0)	3 (3,0)
Виша школа	18 (9,0)	10 (10,0)	8 (8,0)
Високо образовање	19 (9,5)	8 (8,0)	11 (11,0)
Специјализација, мр, др	3 (1,5)	2 (2,0)	1 (1,0)
Непознато	8 (4,0)	5 (5,0)	3 (3,0)

### Степен религиозности код ученика

Један од показатеља религиозности јесте учесталост одласка у цркву. Од укупног броја ученика који похађају грађанско васпитање, тачно половина иде у цркву само за време верских празника, док 43,2 % уопште не иде у цркву. Већина ученика која похађа Верску наставу, 53,6 %, такође одлази у цркву за време верских празника. Једном у месец дана у цркву одлази 16,7 % ученика који похађају веронауку, а шест ученика не иде у цркву (Табела 3). Ниједан ученик не одлази у цркву више пута током недеље.

Табела 3. Учесталост одлазака у цркву

	Укупно, у %	Грађанско васпитање	Верска настава
Укупно	100,0	100,0	100,0
Једном недељно	9,0	2,3	14,3
Једном у месец дана	9,0	-	16,7%
Само за време верских празника	52,0	50,0	53,6
Нешто друго	5,0	4,4	5,3
Не идем у цркву	25,0	43,2	10,7

У складу са претходним одговором, већина ученика која је на Грађанском васпитању 59,1 %, каже да се не причешћује, док се 20,4 % њих причешћује за време верских празника (Табела 4). Ученици који су на Верској настави се причешћују када су верски празници у 37,5 % случајева, 26,8 % понекад а 30,3 % се не причешћује.

Табела 4. Да ли се причешћујеш?

	Укупно, у %	Грађанско васпитање	Верска настава
Укупно	100,0	100,0	100,0
Да, једном недељно	1,0	-	1,8
Да, понекад	21,0	13,6	26,8
Да, само када су верски празници	30,0	20,4	37,5
Не причешћујем се	43,0	59,1	30,3
Нешто друго	5,0	6,8	3,6

Разлика у одговорима између ученика ове две групе, показала се и у одговори-ма на питање због чега се верници причешћују. Разлог причешћивања, 31,8 % ученика који слушају Грађанско васпитање и 53,6 % ученика са Верске наставе, види у духовном прочишћењу (Табела 5). Приближно исти број ученика у обе групе 38,6 %, односно 39,3 % сматра да се верник причешћује да би се својом вером приближио Богу.

Табела 5. Због чега се према твом мишљењу верник причешћује?

	Укупно, у %	Грађанско васпитање	Верска настава
Укупно	100,0	100,0	100,0
Да би „искупио“ своје грехе	10,0	13,6	7,1
Да би се духовно „прочистио“	44,0	31,8	53,6
Да би се својом вером приближио Богу	39,0	38,6	39,3
Из здравствених разлога	3,0	6,8	-
Нешто друго	4,0	9,1	-

Највећи број ученика који похађају Грађанско васпитање 38,6 %, као и 44,6 % ученика са Верске наставе, понекад се моли Богу ван цркве (Табела 6). Највеће разлике у одговору између ове две групе ученика уочљиве су у одговору „често“ који је дало 9,1 % ученика са Грађанског васпитања, и чак 39,3 % ученика са Верске наставе; као и у одговору „никада“ који је дало 15,9 % ученика који похађају Грађанског васпитања, а од ученика који похађају Верску наставу свега 1,8 %.

Табела 6. Да ли се молиш Богу ван цркве?

	Укупно, у %	Грађанско васпитање	Верска настава
Укупно	100,0	100,0	100,0
Да, често	26,0	9,1	39,3
Да, понекад	42,0	38,6	44,6
Да, само када имам велики проблем	28,0	29,5	8,9
Никада, ван цркве	6,0	6,8	5,3
Никада се не молим Богу	8,0	15,9	1,8

Већина ученика, 83,0 %, без обзира на изборни предмет који похађају, доживљавају Бога као неку снагу или духа грађанског (Табела 7). Поред тога, ученици који похађају Грађанско васпитање у 11,4 % случајева другачије схватају Бога, објашњавајући то схватање као „неког ко даје смисао животу“, „ублажава страх од смрти“, „не може лако да објасни“ и сл.

Табела 7. Како доживљаваш Бога?

	Укупно, у %	Грађанско васпитање	Верска настава
Укупно	100,0	100,0	100,0
Као личност	6,0	2,3	8,9
Као постојање неке снаге/духа	83,0	79,5	85,7
Нешто друго	6,0	11,4	1,8
Бог не постоји	5,0	6,8	3,6

Утицај родитеља на религиозност деце, показана је у анализи одговора на питање да ли родитељи испитаника одлазе у цркву (Табела 8). Свега 17,8 % ученика са Верске наставе и чак 43,2 % ученика који похађају Грађанско васпитање, рекло је да њи-



хови родитељи не одлазе у цркву. У обе групе ученика дало је одговор да њихови родитељи понекад одлазе у цркву, 52,3 % са Грађанског и 67,9 % са Верске наставе.

Табела 8. Да ли твоји родитељи одлазе у цркву?

	Укупно, у %	Грађанско васпитање	Верска настава
Укупно	100,0	100,0	100,0
Да, редовно	10,0	4,5	14,3
Да, понекад	61,0	52,3	67,9
Не	29,0	43,2	17,8

Најмања разлика између ове две групе ученика добијена је код одговора на питање са ким су испитаници први пут ишли у цркву. Наиме, већина ученика 64,0 % од укупног броја ишла је први пут у цркву са родитељима (Грађанско 61,4 %, а Верска настава 66,1 % испитаника). Са бабом и дедом ишло је 15,0 % испитаника (Табела 9). Међу одговорима са неким другим, ученици наводе: са сестром, са целом фамилијом, са тетком, на екскурзији и слично.

Табела 9. Са ким си први пут отишао/ отишла у цркву?

	Укупно, у %	Грађанско васпитање	Верска настава
Укупно	100,0	100,0	100,0
Са бабом/дедом	15,0	15,9	14,3
Са родитељима	64,0	61,4	66,1
Са другом/другарицом	5,0	6,8	3,6
Са наставником веронауке	4,0	2,3	5,4
Сам	2,0	2,3	1,8
Са неким другим	10,0	11,4	8,9

Крштено је 72,8 % ученика који похађају Грађанско васпитање и 94,6 % са Верске наставе, што лини 85,0 % укупног броја испитаних. Није крштено 27,3 % ученика који похађају Грађанско, односно 5,4 % са Верске наставе.

Један од показатеља религиозности је и читање светих књига. Делове Светог писма читало је 29,5 % ученика који похађају Грађанско васпитање и 35,7 % који похађа Верску наставу. Да нису и неће читати наводи 34,1 % ученика са Грађанског и 14,3 % ученика са Верске наставе (Табела 10).

Табела 10. Да ли си читао/читала Свето писмо?

	Укупно, у %	Грађанско васпитање	Верска настава
Укупно	100,0	100,0	100,0
Јесам, цело	3,0	2,3	3,6
Јесам, делове	33,0	29,5	35,7
Нисам али намеравам	41,0	34,1	46,4
Нисам и нећу ни читати	23,0	34,1	14,3

### Ставови о верској настави, религијским ритуалима и систему идеја

Као што је наведено у методолошким напоменама, у упитнику је коришћена Ликертова скала ради испитивања односа ученика према различитим показатељима религиозности, о практиковању различитих религијских ритуала, о веровању у Бога, али и о обавезном увођењу Верске наставе у средње школе. У неким ставовима ученика ове две групе испитаника уочена је значајна разлика.

Тако се на пример, више од половине ученика која похађа Грађанско васпитање, 59 %, не слаже са ставом „веронаука треба да постане обавезан предмет“. Са друге стране, чак 73,2 % ученика која похађају Верску наставу слаже се увођењем Верске наставе као обавезног предмета у школе.

45,4 % ученика који похађају Грађанско васпитање, нису сигурни у вези са ставом „верујем да постоји живот после смрти“, док се чак 71,4 % ученика који похађају Верску наставу се слажу са овим ставом. Нешто мања разлика је присутна је у односу према ставу „Бог све види“. Нешто више од половине ученика, 54,6 %, који похађају Грађанско васпитање се слажу са истим, а из групе ученика који похађају Верску наставу слаже се чак 83,9 %.

Иако је код показатеља који се односе на веровање уочена значајна разлика између ове две групе ученика, она није занемарљива ни у практиковању ритуала и обичаја у вези са религијским празницима. Наиме, ученици који похађају грађанско васпитање углавном се слажу са ставом да од када знају за себе славе славу 65,9 %. Са истим ставом сложило се 94,7 % ученика са Верске наставе. Чак 98,2 % ученика који похађају верску наставу редовно славе Божић, а исти одговор дало је 84,0 % ученика са Грађанског васпитања. Нешто већа разлика показала се у ставу „пред славу свештеник обавезно свети водицу у нашој кући“. Ученици који похађају Верску наставу слажу се у 80,3 %, док водицу у породицама ученика који слушају Грађанско васпитање свештених свети у 31,8% случајева, док 22,7 % ових ученика није сигурно да ли породица одржава овај ритуал (Табела 11 и 12).

Да истински верник може бити и неко ко не иде у цркву сматра 75,1 % ученик који похађа Грађанско васпитање, односно 73,2 % ученика који похађа Верску наставу. Да људи који верују у Бога јесу бољи људи, слаже се 22,7 % ученика који похађају Грађанско васпитање и 33,9 % Верску наставу. Интересантан је однос ученика према ставу „прави хришћанин увек помаже људима у невољи“. Са овим ставом се слаже 34,1 % ученика који похађају Грађанско васпитање и 66,1 % ученика са Верске наставе. Са тврдњом да религија даје смисао животу се слаже 38,6 % ученика који похађају Грађанско и чак 71,4 % који похађају Верску наставу. Ученици обе групе се слажу са ставом да су некада људи много више веровали у Бога, Грађанско 77,2 % и Верска настава 75,0 %.

Табела 11. Ставови ученика којима је изборни предмет грађанско васпитање

Ставови	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем
Религија даје смисао животу	6,8	20,4	34,1	25,0	13,6
Истински верник може бити и неко ко не иде у цркву	4,5	9,1	11,4	31,9	43,2
Људи који верују у Бога су бољи људи	22,7	22,7	31,8	18,2	4,5
Прави хришћанин увек помаже људима у невољи	15,9	13,6	36,4	15,9	18,2
Некада су људи много више веровали у Бога	2,3	2,3	18,2	38,6	38,6

Табела 12. Ставови ученика којима је изборни предмет верска настава

Ставови	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Неодлучан сам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем
Религија даје смисао животу	1,8	5,3	21,4	30,3	41,1
Истински верник може бити и неко ко не иде у цркву	5,4	8,9	12,5	46,4	26,8
Људи који верују у Бога су бољи људи	33,9	8,9	23,2	16,1	17,8
Прави хришћанин увек помаже људима у невољи	5,4	5,4	23,2	37,5	28,6
Некада су људи много више веровали у Бога	3,6	1,8	19,6	23,2	51,8

### Уместо закључка

Чини се да би у једној реченици могло да се закључи да су резултати истраживања показали да постоји извесна разлика у степену религиозности код ученика у зависности од тога да ли похађају Грађанско васпитање или Верску наставу. Међутим, уместо понављања горе изнетих резултата, искористићемо прилику да поставимо нека питања која су у вези са овом темом. Пре свега, након оваквих резултата отвара се питање да ли су ученици који похађају верску наставу показали виши степен религиозности због слушања градива из овог предмета или због породице, чији родитељи чешће иду у цркву од родитеља друге групе ученика, чешће славе славу и практикују друге религијске обичаје? Са друге стране, слободно се може поставити питање да ли би ученици који слушају Грађанско васпитање показали виши степен религиозности од забележеног да слушају Верску наставу? Наравно, ово не треба схватити као промоцију верске наставе, нити треба бити претенциозан у доношењу закључака јер је феномен религиозности веома сложен, и, пре свега, подложен променама. Чини се да је допринос овог истраживања, пре свега, у постављању нових питања за наредна истраживања, питања која следе након показане разлике у ставовима и степену религиозности код ове две групе ученика. Заправо, питање о којем се већ размишља јесте питање истраживања могућности мерења утицаја родитеља и породице са једне стране и верске наставе са друге стране на религиозност ових младих људи.

## ЛИТЕРАТУРА

- Благојевић, М. (2005). *Религија и црква у трансформацији друштва: социолошко-историјска анализа*. Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију, Филип Вишњић.
- Благојевић, М. (2009). „О социолошким критеријумима религиозности“, *Филозофија и друштво*, бр. 1: 9–36.
- Кубурић, З. (1996). *Религија, породица и млади*. Нови Сад: Теолошки институт, информације и статистику, Чигоја.
- Кубурић, З. (2002). „Веронаука као део реформе образовања“. З. Кубурић: *Религија, веронаука, толеранција*. Београд: ЦЕИР.
- Кубурић, З., Стојковић Н. (2004). „Религијски СЕЛФ у трансформацији, друштвене промене и религиозност грађана Војводине“. *Социолошки преглед*, вол. 38, бр. 1-2: 321–342.
- Кубурић, З. (2011). „Верска настава у Србији – десет година после враћања у образовни систем“. Андријана Младеновић (ед.). *Религиозност у Србији 2010. Истраживање религиозности грађана Србије и њиховог става према процесу европских интеграција*. Београд: Хришћански културни центар, 97–113.
- Пантић, Д. (1988). *Класична и световна религиозност*. Београд: Институт друштвених наука, Центар за политиколошка истраживања и јавно мњење.
- Рот, Х. (1973). *Национална везаност и вредности код средњошколске омладине*, Београд: Институт за психологију, Институт друштвених наука.
- Ћипаризовић-Радисављевић, Драгана (2006). *Религиозност и традиција*. Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду, Чигоја.

**Snezana Stojšin, Ph.D.**

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad,  
The Republic of Serbia

**Marina Jugovic, prof.**

Secondary School of Mechanical Engineering, Novi Sad,  
The Republic of Serbia

### RELATION BETWEEN THE CHOSEN ELECTIVE SUBJECT AND THE DEGREE OF RELIGIOSITY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

*Summary:* The main research question in this paper was the question of whether there was difference in the degree of religiosity among students of secondary schools, coinciding with the choice of elective subject. The basic aim of the research was to analyze the degree of religiosity, and explore the connection between religiosity and the elective subject that students attend – civic education or religious education. This paper gives the results of empirical research done in the Secondary school of mechanical engineering in Novi Sad at the end of the academic 2012/2013 with the third and fourth grade students. One hundred students have been tested, 44 attending civic education and 56 attending religious education classes, which corresponds to the ratio of the total number of students in the school who attend these two subjects. As an instrument for collecting data, a questionnaire was used. The research started with the assumption that the degree of religiosity is slightly higher among the students who attend religious education classes, which, among other things, has been confirmed.

*Key words:* religiosity, indicators of religiosity, civic education, religious education, secondary school students.

## **O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU – S ASPEKTA NASTAVNIKA I RODITELJA**

*Sažetak:* Posljednje desetljeće u Bosni i Hercegovini obilježeno je reformom obrazovanja. Posebnu pozornost izazvalo je inkluzivno obrazovanje kao integralni segment obrazovne reforme, što je potaknulo mnoga pitanja. U ovom radu težilo se prikazati iskustva i probleme inkluzivnog obrazovanja s aspekta nastavnika i roditelja. Pružen je djelomičan uvid u *survey* istraživanje o stavovima o nastavniku i roditelja iz Hercegovačko-neretvanske županije (HNŽ) o inkluzivnom obrazovanju, koje je provedeno u drugoj polovici 2012. godine, putem petostupajnske Likertove skale. Stratificirani, prigodni uzorak činilo je 250 nastavnika (125 razredne i 125 predmetne nastave) u osnovnim školama i 125 roditelja čija djeca pohađaju osnovnu školu. Proizlazi da u Hercegovačko-neretvanskoj županiji Gordijev čvor inkluzivnog obrazovanja predstavljaju: neinformiranost nastavnika i posebice roditelja, nepripremljenost nastavnika, roditelja i škole uopće, nedostatak organiziranog stručnog osposobljavanja, te nesuradnja škole i roditelja. Stoga su na kraju rada dane i smjernice proizašle izravno iz školske svakodnevnice, a u cilju poboljša(va)nja provedbe inkluzivnog obrazovanja.

*Gljučne riječi:* obrazovna reforma, inkluzivno obrazovanje, osnovna škola, nastavnici, roditelji.

### **1. Inkluzivno obrazovanje – reformske i teorijske crtice...**

Inkluzija je proces, način mišljenja, željeni krajnji ishod onkraj pukog smještanja u redovito odjeljenje (razred, školu). To je proces koji se događa u školama, na igralištim, na radnim mjestima, u slobodno vrijeme, *svugdje, u svakom trenutku, na svaki način*. U tom kontekstu, redovito odjeljenje se ne gleda onakvo kakvo jest, nego kakvo bi trebalo i moglo biti. Upravo ta mreža raznolikih interakcija predstavlja samu srž inkluzije budući da njena koncepcija zahtijeva promišljanje ne samo o otvorenim institucionalnim, već i drugim mjestima inkluzije, onima koja su manje formalna, pokatkad neočekivana, ali potencijalno jaka i značajna, koja omogućuju konkretizaciju integracijskog i razvojnog procesa (Medeghini, R, Valtellina, E. 2006: 111)<sup>1</sup>.

Reforma (osnovnog) obrazovanja trebalo bi pridonijeti kvalitetnijem obrazovanju za sve. Suština obrazovne reforme je ojačati školu i obrazovni sustav, a ne (dodatno) oslabjeti već slabe ili, čak, one kvalitetne aspekte (Pavlović, 2012). Politička racionala smatra da je odgo-

---

\* godotcici@gmail.com

<sup>1</sup> Zanimljiv je akronim **ALIVE** (Fascilla; Hanninen; Spritzer, 1991) koji, ovdje prilagođen kontekstu i predmetu o kojem govorimo, implicira sljedeće: **A(nalysis)** - analizu stanja, **L(ist)** - listu ključnih subjekata koji donose odluke i time preuzimaju odgovornost, **I(ncorporating)** - inkorporiranje relevantnih subjekata u obrazovnu politiku i smjernice, **V(ision)** - vizija željenog smjera reforme i **E(nabling)** - omogućavanje jednakog pristupa resursima.

varajući pristup djelovati što brže dok znanstvena vodi računa o dugoročnim rezultatima, ishodima, posljedicama.

Obrazovna reforma u Bosni i Hercegovini službeno je započeta 2002. godine<sup>2</sup>, a 2003. godine donesen *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju* u BiH akcentira osiguranje inkluzivnog obrazovanja: „*Djeca i mladi s posebnim obrazovnim potrebama stječu obrazovanje u redovitim školama i prema programima prilagođenim njihovim individualnim potrebama...* (čl. 19 427)<sup>3</sup>. Brojna istraživanja nastavne prakse u inkluzivnim odjeljenjima (Daniels, Garner, 2000; Thomas, Vaughan, 2004) pokazuju da učenje učenika sa posebnim potrebama i bez njih, zajedno može polučiti uspjeh samo uz korišćenje odgovarajućih metoda i oblika nastavnog rada, odnosno uz osposobljenost nastavnika da se svakodnevno uhvate u koštac brojnim i kompleksnim zahtjevima i potrebama svih učenika, a posebice onih s posebnim potrebama (Fuchs, Fuchs, 1994.; Thomas, Vaughan, 2004; Medeghini, Valtellina, 2006).

Uspješnost obrazovne inkluzije ovisi o nizu faktora: subjektivnoj pripremljenosti i spremnosti (stavovi nastavnika o odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama u redovitom školskom sustavu), osposobljenosti nastavnika za rad s učenicima s posebnim potrebama, kao i ljubav prema pozivu i djeci uopće i sl; organizacijskoj i materijalnoj pripremljenosti škola; individualizaciji nastavnih programa (IEP); redovitom *monitoringu* napredovanja učenika s posebnim potrebama; interdisciplinarnom timu stručnjaka; kontinuiranom stručnom usavršavanju nastavnog (i drugog relevantnog) osoblja; suradnji svih relevantnih subjekata; senzibilizaciji roditelja kako djece sa posebnim potrebama tako i djece bez posebnih potreba, te šire društvene zajednice; itd. No, ključni subjekti za provedbu inkluzivnog obrazovanja su nastavnici, učenici i roditelji.

Nastavnik treba biti osposobljen za rad u inkluzivnom odjeljenju kako bi mogao odgovoriti na potrebe svih učenika. Ako se nastavnik smatra i osjeća kompetentnim za rad u inkluzivnom odjeljenju, te ako dobiva pozitivne povratne informacije o svom radu, ali i potporu, tada će i implementacija inkluzivnog obrazovanja imati svoje pozitivne ishode. Pedagoška kompetentnost nastavnika kao „profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobraženosti i osposobljenosti... ovlaštenja učitelja za odgojni i obrazovni rad, stečena je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem“ (Mijatović, 2000: 158). Kako bi se poboljša(va)le kompetencije za rad nastavnika u kontekstu inkluzivnog i obrazovanja uopće, važno je adekvatno inicijalno obrazovanje, te njihovo stručno usavršavanje. Stoga su polazna pitanja za inkluzivno obrazovanje u našem slučaju mogla biti (no, je li to bio slučaj?!): *Što znamo o aktualnom stanju u obrazovanju? 2. Što mislimo da znamo? 3. Što je potrebno poboljšati, a što promijeniti? 4. Što želimo postići? 5. Što mislimo učiniti?* (Hanninen, Gail, 1994: 5). Postavlja se pitanje koliko su ne samo naše škole, već prije svega naše društvo, spremni i pripremljeni na ispunjavanje ovih kompleksnih, zahtjevnih „parametara“ inkluzivnog obrazovanja.

## 2. Metodologija istraživanja – crtice iz prakse...

Cilj *survey* istraživanja je bio utvrditi stavove nastavnika osnovnih škola i roditelja o inkluzivnom obrazovanju u Hercegovačko-neretvanskoj županiji (u daljnjem tekstu: HNŽ). Istraživanje je provedeno u drugoj polovici 2012. godine putem petostupanjske Likertove skale, na prigodnom stratificiranom uzorku sastavljenom od 250 osnovnoškolskih nastavni-

<sup>2</sup> ...pod jakim pritiskom i utjecajem međunarodne zajednice.

<sup>3</sup> *Okvirni zakon* i drugi relevantni legislativni dokumenti o obrazovnoj reformi bili su predmetom mnogih tekstova o inkluzivnom obrazovanju u BiH, pa ih stoga ovdje nećemo posebice razmatrati.

ka (125 razredne i 125 predmetne nastave) i 125 roditelja čija djeca pohađaju osnovnu školu u HNŽ. Ovdje smo predočili – i to samo na deskriptivnoj razini<sup>4</sup> - one rezultate koji omogućavaju svojevrsni *ad hoc* uvid u stanje inkluzivnog obrazovanja u HNŽ, a, mogu poslužiti kao indikator za daljnja, opsežnija istraživanja ove kompleksne problematike.

Tabela 1. Stavovi nastavnika razredne (RN) i predmetne (PN) nastave o inkluzivnom obrazovanju

		Uopće se ne slažem		Ne slažem se		I slažem se i ne slažem se		Slažem se		Potpuno se slažem	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dovoljno sam informiran/a o inkluzivnom obrazovanju.	RN	5	4.0	49	<b>39.2</b>	48	38.4	20	16.0	3	2.4
	PN	8	6.4	50	<b>40.0</b>	49	39.2	13	10.4	5	4.0
Smatram da su nastavnici dovoljno pripremljeni za implementaciju inkluzivnog obrazovanja.	RN	20	16.0	62	<b>49.6</b>	36	28.8	6	4.8	1	0.8
	PN	20	16.0	61	<b>48.8</b>	37	29.6	7	5.6	-	0.00
Smatram da je škola materijalno i organizacijski pripremljena za implementaciju inkluzivnog obrazovanja.	RN	30	24.0	71	<b>56.8</b>	19	15.2	5	4.0	-	0.00
	PN	40	32.0	62	<b>49.6</b>	21	16.8	1	0.8	1	0.8
Za implementaciju inkluzivnog obrazovanja dovoljno sam pripremljen/a putem stručnih radionica i seminara realiziranih u posljednjih pet godina.	RN	19	15.2	75	<b>60.0</b>	24	19.2	6	4.8	1	0.8
	PN	25	20.0	65	<b>52.0</b>	30	24.0	5	4.0	-	0.00
Zainteresiran/a sam za daljnje usavršavanje za rad s učenicima s posebnim potrebama.	RN	3	2.4	2	1.6	27	21.6	68	<b>54.4</b>	25	20.0
	PN	1	0.8	6	4.8	36	28.8	54	<b>43.2</b>	28	22.4
Za rad u odjeljenju u kojem se nalazi/e učenik/ci s posebnim potrebama potreban je adekvatno kvalificirani asistent koji bi pomagao nastavniku.	RN	2	1.6	1	0.8	12	9.6	62	<b>49.6</b>	48	38.4
	PN	-	0.00	5	4.0	18	14.4	52	<b>41.6</b>	50	40.0
U provedbi inkluzivnog obrazovanja pomažu mi prosvjetni savjetnici Zavoda za školstvo.	RN	31	24.8	60	<b>48.0</b>	28	22.4	4	3.2	2	1.6
	PN	45	36.0	51	<b>40.8</b>	22	17.6	5	4.0	2	1.6
Suradnja škole i roditelja je prilično dovoljna kada je riječ o inkluzivnom obrazovanju.	RN	11	8.8	56	<b>44.8</b>	40	32.0	16	12.8	2	1.6
	PN	8	6.4	54	<b>43.2</b>	52	41.6	10	8.0	1	0.8
Učenici s posebnim potrebama trebaju se školovati u posebnim školama.	RN	10	8.1	31	25.0	58	<b>46.8</b>	19	15.3	6	4.8
	PN	3	2.4	28	22.4	60	<b>48.0</b>	21	16.8	13	10.4
O uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole nitko ne pita nastavnike za mišljenje.	RN	-	0.00	8	6.4	44	35.2	60	<b>48.0</b>	13	10.4
	PN	-	0.00	9	7.2	28	22.4	61	<b>48.8</b>	27	21.6
Zabrinut/a sam što će biti s učenicima s posebnim potrebama u našem obrazovnom sustavu.	RN	1	0.8	8	6.4	38	30.4	59	<b>47.2</b>	19	15.2
	PN	2	1.6	7	5.6	34	27.2	53	<b>42.4</b>	29	23.2

<sup>4</sup> Poštujući uputstva o dužini teksta, dakako, zainteresovani čitalac može više podataka dobiti kod autorica ovoga rada.

Nešto više od 40 % nastavnika razredne, kao i nastavnika predmetne nastave iz ovog istraživanja, smatra da nisu dostatno informirani o inkluzivnom obrazovanju (Tabela 1). Ako tome pridodamo i skoro 40 % ispitanika koji su djelomično obaviješteni, dobiva se indikativan podatak, budući da je uzorak bio sastavljen od nastavnika koji rade u tzv. devetoljetki čiji je sastavni dio inkluzivno obrazovanje.

Razredni nastavnici smatraju da škola nije pripremljena, ne posjeduje neophodne preduvjete za inkluzivno obrazovanje. Također, skoro dvije trećine nastavnika iz oba stratuma uzorka istraživanja smatra da ni sami nisu pripremljeni za taj proces iako su u zadnjih pet godina pohađali radionice, seminare koji očito nisu polučili željeni uspjeh. Pa ipak, još uvijek je tri četvrtine razrednih i dvije trećine predmetnih nastavnika zainteresirano za daljnje usavršavanje za rad s učenicima s posebnim potrebama. Bilo bi dobro posvetiti više pozornosti stručnom usavršavanju nastavnika u ovom segmentu, osluškujući njihov „glas“ i njihove potrebe. Nastavnicima (prema mišljenju skoro 90 % ispitanika) potrebna je pomoć adekvatno osposobljenog asistenta za rad s učenicima s posebnim potrebama. No, rijetki dobivaju tu mogućnost.

U implementaciji inkluzivnog obrazovanja skoro tri četvrtine razrednih nastavnika nema pomoć prosvjetnih savjetnika Zavoda za školstvo. Ovakav odgovor se mogao očekivati s obzirom na nepripremljenost nastavnika putem seminara i radionica koje, uglavnom, organizira upravo Zavod za školstvo. Iako suradnju roditelja i osnovne škole više od polovice razrednih i skoro polovica predmetnih nastavnika smatra nedostatnom, neizdiferenciran stav je nešto prisutniji kod ovih potonjih. Bilo bi dobro ispitati tko inicira suradnju, te oblike suradnje na relaciji roditelji–škola (nastavnici, roditelji ili, pak, netko drugi iz školskog miljea).

Neizdiferenciran stav skoro polovice ispitanika u oba stratuma uzorka istraživanja o tome trebaju li se djeca s poteškoćama u razvoju školovati u posebnim školama ne bi trebao iznenađivati ako se ima u vidu nedostatna informiranost nastavnika, njihova marginalizacija u pripremi, ali i implementaciji inkluzivnog obrazovanja, te nastavnička i nepripremljenost škola, itd. Za razliku od predmetnih, jedna trećina razrednih nastavnika tendira ka negativnijem stavu po ovom pitanju. No, razredni nastavnici se već duže vrijeme susreću s iskustvima i problemima inkluzivnog obrazovanja, dok se predmetni nastavnici u HNŽ tek počinju suočavati sa svime što ono (do)nosi. Svakako bi više pozornosti trebalo posvetiti i ovom pitanju, te (po)raditi na pravovremenom informiranju i stručnoj izobrazbi posebice predmetnih nastavnika kako bi uspjeli odgovoriti na zahtjeve koje pred (sve) njih postavlja inkluzivno obrazovanje.

Kada navedenim podacima dodamo i mišljenje više od polovice nastavnika razredne, odnosno više od dvije trećine nastavnika predmetne nastave da nitko nije pitao njihovo mišljenje, tj. nije ih konzultirao o inkluzivnom obrazovanju, njihov stav postaje jasniji i svaki komentar bio bi suvišan. Stoga i njihova zabrinutost (izražena kod skoro dvije trećine ispitanika) o budućnosti učenika s posebnim potrebama u našem obrazovnom sustavu.



Tabela 2: Stavovi roditelja o inkluzivnom obrazovanju

	Uopće se ne slažem		Ne slažem se		I slažem se i ne slažem se		Slažem se		Potpuno se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dovoljno sam obaviješten/a o inkluzivnom obrazovanju.	9	7.2	45	<b>36.0</b>	41	32.8	27	21.6	3	2.4
Smatram da su nastavnici dovoljno pripremljeni za implementaciju inkluzivnog obrazovanja.	12	9.6	42	33.6	50	<b>40.0</b>	19	15.2	2	2.6
Smatram da je škola materijalno i organizacijski pripremljena za implementaciju inkluzivnog obrazovanja.	32	25.6	53	<b>42.4</b>	31	24.8	5	4.0	4	3.2
Nastavnicima je potrebna dodatna izobrazba da bi radili s učenicima s posebnim potrebama.	2	1.6	4	3.2	13	10.4	66	<b>52.8</b>	40	32.0
Za rad u odjeljenju u kojem se nalazi/e učenik/ci s posebnim potrebama potreban je adekvatno kvalificirani asistent koji bi pomogao nastavniku.	3	2.4	1	0.8	13	10.4	60	<b>48.0</b>	48	38.4
Suradnja škole i roditelja je prilično dovoljna kada je riječ o inkluzivnom obrazovanju.	8	6.4	56	<b>44.8</b>	45	36.0	11	8.8	5	4.0
Smatram da nas nastavnici trebaju detaljnije obavijestiti o inkluzivnom obrazovanju.	2	1.6	12	9.6	23	18.4	66	<b>52.8</b>	22	17.6
Učenici s posebnim potrebama trebaju se školovati u posebnim školama.	13	10.4	26	20.8	58	<b>46.4</b>	17	13.6	11	8.8
O uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole nitko ne pita roditelje za mišljenje.	6	4.8	11	8.8	34	27.2	51	<b>40.8</b>	23	18.4
Zabrinut/a sam što će biti s učenicima s posebnim potrebama u našem obrazovnom sustavu.	5	4.0	16	12.8	32	25.6	46	<b>36.8</b>	26	20.8

Roditelji nisu dovoljno informirani o inkluzivnom obrazovanju (Tabela 2). To je indikativan podatak, budući da je uzorak istraživanja bio sastavljen od roditelja čija djeca već pohađaju devetogodišnju osnovnu školu čija su sastavnica i inkluzivna odjeljenja. Tko je, dakle, trebao uputiti roditelje (ali i nastavnike, kao što smo prije u ovom radu mogli primijetiti) i senzibilizirati javnost po ovom pitanju?! Roditelji smatraju – nastavnici. Postavlja se pitanje: gdje je tu suradnja?! U tom kontekstu i stav polovice ispitanika iz ovoga istraživanja koji suradnju roditelja i osnovne škole smatraju nedovoljnom s čim se djelomično slaže njih nešto više od trećine.

Roditelji učenika osnovaca iz HNŽ smatraju da škola nije pripremljena za inkluzivno obrazovanje<sup>5</sup>. Svjesni su da je nastavnicima potrebna dodatna izobrazba za implementaciju inkluzivnog obrazovanja, kao i adekvatno osposobljen asistent u odjeljenju. Međutim, imaju podijeljeniji stav kad je riječ o pripremljenosti nastavnika za taj proces, tendira ka negativnijem, nego neutralnijem, iako su oba zastupljena u približnom omjeru. Stoga uglavnom još uvijek dvoje o tome trebaju li djeca s posebnim potrebama ići u redovite ili, pak, u posebne škole. To i ne čudi s obzirom na to da nisu dovoljno informirani o inkluzivnom obrazovanju. Štoviše, ni roditelje, kao ni nastavnike, nitko nije pitao o tom segmentu obrazovanja, o čemu govori više od polovica ispitanika koji, također, izražavaju zabrinutost o budućnosti učenika s posebnim potrebama u okviru našeg obrazovnog sustava. U svakom slučaju, bilo bi dobro više pozornosti posvetiti roditeljima kao partnerima ito ne samo inkluzivnog, nego i obrazovanja uopće.

<sup>5</sup> Roditelj kaže: „Nema uvjeta u školama... Imam osjećaj da se prosvjetari „bombardiraju“ seminarima i da se od njih puno traži, a oni onda vrše pritisak na djecu ... lanac se nastavlja i na roditelje i tako u krug.“

### 3. Diskusija

Iako se već u prethodnim sličnim istraživanjima<sup>6</sup> ukazivalo na potrebu i važnost veće involviranosti nastavnika, ali i roditelja, u sam proces obrazovne inkluzije, poboljša(va)nje i poticanje suradnje, veću, bolju i redovitu informiranost, adekvatnu izobrazbu, itd. ovdje prezentirani rezultati ne pokazuju veće pomake u navedenim stavkama. Indikativno je da nastavnici u oba stratuma uzorka istraživanja (razredni i predmetni), ali i roditelji učenika koji pohađaju osnovne škole, nisu bili informirani niti uključeni u pripremu inkluzivnog obrazovanja, bili su zanemareni u njegovom planiranju, a još uvijek su marginalizirani i u njegovoj implementaciji.

Ako nastavnici nisu dostatno informirani, osposobljeni za rad s učenicima s posebnim potrebama, ako škole nisu osigurale materijalne i organizacijske uvjete, ako je suradnja i dalje svojevrsni Gordijev čvor, onda se postavlja pitanje: Kamo ide inkluzivno obrazovanje? (Pavlović, 2012). Stoga, podržavamo li opće mišljenje da obrazovni sustav doprinosi zajednici, trebamo se upitati koliko zajednica doprinosi obrazovnom sustavu! Poboljša(va)nju inkluzivnog obrazovanja, a time i obrazovnoj stvarnosti uopće mogu doprinijeti, u sinergiji, nastavnici, roditelji, visokoškolske ustanove, kreatori obrazovne politike, nadležne društveno-političke instance, odnosno šira društvena, ali i znanstvena (uz interdisciplinarni i holistički pristup, akcijska i druga istraživanja) zajednica, vodeći računa da svaki doprinos ovom segmentu obrazovanja treba biti fokusiran na ono najbolje za dijete-učenika sa posebnim potrebama, i dijete-učenika bez posebnih potreba i njegovu/njenu perspektivu, ali i na dobrobit svih relevantnih subjekata, što bi, pak, trebalo voditi boljitku društva i čovječanstva uopće.

### 4. Umjesto zaključka

Reforma obrazovanja ne implicira revoluciju, nego evoluciju obrazovnog sustava. No, to se često marginalizira i svodi na *top-down* model njene implementacije. Svojevremeno je pjesnik Walt Whitman napisao: „*Al' gdje je ono kamo sam krenuo tako davno? I zašto još nisam stigao?*“. Ove riječi kao da reflektiraju implementaciju inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama HNŽ-a u kojima je provedeno ovdje prezentirano istraživanje.

#### LITERATURA

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Bach, H. (2005). *Osnove posebne pedagogije*. Zagreb: Educa.
- Chris, M., Smith, M. (2006). *Including the gifted and talented: making inclusion work for more gifted and able learners*. London: Taylor&Francis.
- Daniels, H., Garner, P. (2000). *Inclusive Education (Creating Success)*. Oxford: Routledge.
- Fascilla, P., Hanninen, G.; Spritzer, D. (1991). "The Reform Movement: Where Do Gifted Students Fit?". *Gifted Leadership Conference*. Olympia, WA: Washington Office of the State Superintendent of Public Instruction: 15–18.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. (1994). "Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform". *Exceptional Children*, 60: 294–309.
- Graham, L., Slee, R. (2008). "An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion". *Educational Philosophy and Theory*, 40/2: 277–291.
- Hanninen, G., Gail E. (1994). *Blending Gifted Education and School Reform*. Reston: Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

<sup>6</sup> Između ostalih, dio tih istraživanja dostupan je kod autorica ovoga rada koje su i same, prije ovoga, provele neka od istraživanja o inkluzivnom obrazovanju u HNŽ (Pavlović, 2008., 2010); Bevanda (2011).

- Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
- Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine (2003). „Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini“. *Službeni glasnik BiH*, 18: 425–431.
- Pavlović, S. (2012). “Special or (all) inclusive education“. *Practice and Theory in Systems of Education*, 7/3: 247–256.
- Whitman, W. (1983). *Leaves of Grass*. New York: Bantam Books.

**Slavica Pavlovic, Ph.D.**

**Nikolina Bevanda, M.Sc.**

Faculty of Technical and Educational Sciences,  
University of Mostar, Bosnia and Herzegovina

### **ON INCLUSIVE EDUCATION – FROM TEACHERS AND PARENTS’ POINT OF VIEW**

*Summary:* The last decade in Bosnia and Herzegovina has been marked by educational reform. Inclusive education, being the integral part of the educational reform, has drawn particular attention. This paper tends to present some experiences and problems within inclusive education (more precisely, integration of the pupils with developmental difficulties) from the point of view of primary school teachers and these pupils’ parents. Furthermore, it gives a partial insight into survey research on the attitudes of primary school teachers and parents in Herzegovina-Neretva Canton towards inclusive education. The research was carried out through five-point Likert scale, in the second half of 2012, on the stratified sample consisting of 250 primary school teachers and 135 parents of primary school pupils. Results obtained show that the following issues: the teachers’ and especially parents’ lack of appropriate information; lack of teachers’, parents’ and schools’ preparedness; lack of adequately organized professional training; and of co-operation between parents and school, represent the Gordian knot of inclusive education in Herzegovina-Neretva Canton. Therefore, some guidelines, derived directly from everyday school life, are presented in the end of this paper in order to contribute to improving inclusive education.

*Key words:* educational reform, inclusive education, primary school, teachers, parents.

## REASONS OF COMMUNICATION DIFFICULTIES OF PRESCHOOLERS IN COLLABORATIVE THINKING ACTIVITIES

*Summary:* This article describes a study of the issue of collaborative thinking activity development in preschoolers. Analysis of the complex system of collaborative thinking activity made it possible for us to discover an important role of communication in the emergence and existence of collaborative thinking activity of preschoolers. It was interesting and currently important not only in terms of studying the characteristics of preschoolers' collaborative thinking activity, but also from the position of the influence of communication among preschoolers in collaborative thinking activity on the child's mental development (intellectual, personal, etc.). After analyzing the preschoolers' dialogue, and observing behavior patterns occurring during the collaborative puzzle solving with peers, we discovered some of the reasons that complicate the process of communication, break or destroy the dialogue, affecting both the productivity and the nature of collaborative thinking activity. In our study, in addition to the possible reasons of communication difficulties, we analyzed the preschoolers' personality traits that complicate the process of communication (aggression, proneness to conflict, negativity, asociality, isolation).

*Key words:* preschool age, collaborative thinking activity, communication difficulties, preschoolers' personality traits that complicate the process of communication (aggression, proneness to conflict, negativity, asociality, isolation).

The communication issue in the collaborative activity is currently re-emerging as one of the most promising and relevant in psychology. This is due primarily to the fact that now the issues of direct communication of the younger generation who prefer virtual communication, are more exposed. Modern teenagers continue communication in social networks, even in the company of peers. In this regard, a new concept "netos" denoting a community of people "regularly (up to 12 hours per day) using the Internet and leading an active virtual life" (Kulikov A.A., 2013. P. 23). With the increase of the communication mediated by social networks, communication skills are gradually reduced, communicative competence development becomes more difficult, and there is the splitting and erosion of identity, personality and values, rejection of responsibility for one's actions (Bochaver A.A., Zhilinskaya A.V., 2013). This situation motivates, on the one hand, to study the patterns and developmental potential of the collaborative thinking activity, on the other – to study the causes, factors and conditions of the communication difficulties, as well as mechanisms for the development of an effective communication, the communication in collaborative activity, starting from the pre-school age.

Studies of the characteristics of communication in collaborative mental activity of modern preschoolers are presented not extensively today. The characteristics of the dialogue,

---

\* zabrodinka@bk.ru

communication, communicative development level of preschooler, the level of the development of speech skills in the collaborative activity of the preschoolers, personal characteristics of the subjects in the collaborative thinking activity, etc. were studied (Belousova A.K., Pavlova T.V., 2013; Slama- Cazacu, T., 1961; E.V. Stepanov, 1999; Surianinova T.I., 1990). Thus, E.I. Mastvilisker indicated that the personality traits of partners in the collaborative activity, along with other characteristics (e.g., temperament), affect the degree of tension in communication (Mastvilisker E.I., 1975.1989). Tension in communication can significantly complicate the problem solving process, affecting the efficiency of the collaborative thinking activity. That is how the pattern was found: increase of tension in communication during the collaborative thinking problem solving leads to the increased demands of ongoing activity to the psychodynamic and personal characteristics of the person.

N.R. Khusainova studied the personal determinants of “withdrawals” from the mental activity during the problem solving (Khusainova N.R., 1989). The researcher suggests that personality traits in a certain way affect, on the one hand, the level of the activity organization (standard, above standard and “withdrawals” level), on the other – the semantic fields of activity implementation. “Withdrawals” from the mental activity are caused by the tendency to avoid failures and low heuristic competence.

E.V. Tsukanova identified the preschoolers’ personality traits that complicate the process of communication (aggression, proneness to conflict, negativism, antisocial behavior, isolation). The expression of these traits is the cause of the communication difficulties (Tsukanova E.V., 1985).

More recent studies of the issue of communication difficulties affect mainly teenage years, adolescence and adulthood (Bochantseva L.I., 2007; J.I. Kuzina, 2006; Mendzheritskaya J.A., 1998; Somova E.G., 1999; Labunskaya V.V., 2001, etc.). E.G. Somova studied personal aspects of communication difficulties in adolescence. This study found an association between the occurrence of the need for communication and personality traits, the non differentiability issue of the needs in the communication among young people and others was studied (Somova E.G., 1999). J.I. Kuzina studied the influence of verbal communication patterns on normalizing the communication difficulties of person. According to the author, the most essential characteristics of a psychological portrait of the communication difficulties subject were identified, as well as the verbal communication patterns were developed and positive influence of verbal communication patterns on normalizing the communication difficulties of person was experimentally proved (Kuzina J.I., 2006). We have previously studied the formal (characteristics of types of address of preschoolers to each other) and content-related characteristics (nature of the dialogue, theme of communication cycles) of preschoolers’ communication in collaborative thinking activity with the peers. The evidence of intellectual dialogical interaction was found (Pavlova T.V., 2011).

Theoretical analysis of literature shows that the issue of communication difficulties of preschoolers is neglected. In this regard, we have attempted to study the communication issues of preschoolers in the collaborative thinking activity. Analysis of the complex system of the collaborative thinking activity made it possible for us to discover an important role of the communication in the emergence and existence of collaborative thinking activity. It was interesting and relevant not only in terms of studying the characteristics of the collaborative thinking activity of preschoolers, but also from the perspective of the influence of preschoolers’ communication in the collaborative thinking activity on the mental development of the child (intellectual, personal, etc.).

In the analysis of preschoolers' dialogue, observation of behavior characteristics during the collaborative solving puzzles with peers were discovered some of the reasons that complicate the process of communication, break or destroy the dialogue, affecting both the productivity and nature of the collaborative thinking activity.

In our study, based on the studies of E.V. Tsukanova, the personality traits of preschoolers that complicate the process of communication and by definition are the causes of communication difficulties (aggression, proneness to conflict, negativism, antisocial behavior, isolation) were analyzed. With the help of drawing methods ("Drawing of person", "World view") we examined each child on the subject of expression of these traits. Further we analyzed the formation of the communicative activity and the influence of the preschoolers' personality traits that complicate the process of communication, on the course of the collaborative thinking activity. There were studied 84 preschoolers, 42 dyads.

Let us consider these results in greater detail. So, the first objective of our study was to analyze the personality traits of preschoolers that complicate their communication with the peers in the collaborative thinking activity. For this purpose, we conducted the projective techniques "Drawing of person" and "World view", which allow to diagnose these personality traits (aggression, proneness to conflict, negativism, antisocial behavior, isolation). Comprehensive analysis meant consideration of the drawings from the standpoint of several interpretive schemes (A.L. Wenger, K. Taylor, D.J. Raigorodsky, L.M. Kostina, R. Rimskaya, S. Rimsky, J. Dileo, K. Machover) with subsequent generalization of the results. The analysis of the drawings allowed to identify the presence of personality traits of preschoolers in communicative interaction. These drawings were supplemented by observations of the process of preschoolers' communication during the collaborative thinking activity with the peers.

Analysis of the drawings showed that the identified indicators of personality traits of preschoolers in communicative interaction (aggression, proneness to conflict, negativism, antisocial behavior, isolation) are found in 44 % of the total number of the analyzed drawings. 56 % of preschoolers' drawings showed no signs of communication difficulties. Indicators of aggression were found in 16 % of drawings, proneness to conflict – 0.9 %, negativism – 12.1 %, antisocial behavior – 6 %, isolation – 8.6 % (Figure 1).

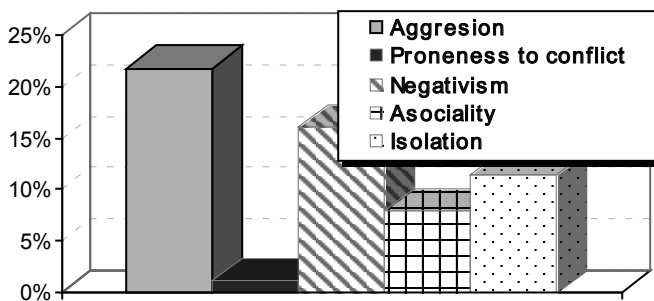


Figure 1. Representation in preschoolers' drawings of personality traits indicators in the communicative interaction

Observations of preschoolers' interaction with peers in collaborative thinking activity demonstrate that preschoolers with such expressed personality traits as antisocial behavior, isolation, least successfully coped with their task to assemble the puzzle. Communication can

be described as ineffective and conflictive. Collaboration in such dyads was hardly observed. In the dyads of preschoolers with such expressed personality traits as aggression, proneness to conflict, negativism, collaborative thinking activity was more productive. However, the nature of interaction of preschoolers was uneven: from collaboration to rivalry and competition. In general, it should be noted that the effectiveness of communication in dyads of preschoolers with such expressed personality traits as aggression, proneness to conflict, negativism, antisocial behavior, isolation was low.

The second objective of our study was to analyze the evaluation level of communicative activity development, which can also cause the communication difficulties provided that the interaction participants have low level of communicative activity development. Literature describes a criterion for the evaluation level of communicative activity development of preschoolers based on the manifestation of personality traits of preschoolers in communicative interaction (Kobeleva G.R., 2004). On the basis of personality traits of preschoolers that we identified and studied, the gradation of the levels of communicative activity development was held: high level 0–1 indicators of communication difficulties; medium level 2–3 indicators; low level 4 or more. Next we identified the levels of communicative activity development of the studied preschoolers. It was found that 73.8% of preschoolers have a high level of communicative activity development, 23.9 % – medium level, 2.4 % – low level (Figure 2).

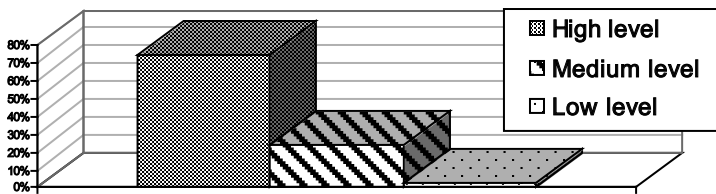


Figure 2. Levels of communicative activity development of preschoolers

Thus, the study of the causes of communication difficulties of preschoolers in collaborative thinking activity showed that they are the personality traits of preschoolers in communicative interaction (aggression, proneness to conflict, negativism, antisocial behavior, isolation). These traits may be the basis for the identification of the levels of communicative activity development. In our study, preschoolers predominantly do not have expressed traits that complicate communication and, accordingly, have a high level of communicative activity development. The preschoolers with such identified personality traits in their personal profiles, experience significant difficulties in collaborative thinking activity with their peers. Communication in these groups is characterized by instability, low efficiency and productivity. In further prospective studies, we plan to study the issues of possibility of psycho correction of personality traits that complicate communication by using the developing potential of the collaborative thinking activity.

## REFERENCES

- Belousova A.K., Pavlova T.V. (2013). "Characteristics of preschoolers' dialogue in collaborative thinking activity" // *Educational Psychology*. № 1. Pp. 13–19.
- Bochaver A.A., Zhilinskaya A.V. (2013). *Internet space as a challenge to individual subjectivity* // "Personality and being: a subjective approach" (for the 80th anniversary of Bruschlinsky A.V.) proceedings of the 4<sup>th</sup> Nationwide research and practice conference. / Ed. by Z.I. Ryabikin, V.V. Znakova. – M., Krasnodar: Kuban state university, Pp. 269–271.
- Kulikov A. A. (2013). "What has the Internet stolen from humanity?" // *Innovations in science and education: proceedings of the 1<sup>st</sup> Nationwide student conference*. – Rostov-on-Don: Publishing house, 75 p.
- Kuzina J.I. (2006). Influence of verbal communication patterns on normalization of communication difficulties of person: thesis of Ph.D in Psychology: 19.00.01 Novosibirsk, 171 p.
- Pavlova T.V. (2011). Communication characteristics of preschoolers in collaborative thinking activity // *Proceedings of the IV International Conference of Young Scientists "Psychology – science of the future"* on 17-18 November 2011, Moscow / edited by A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. Moscow: Publishing House of the "Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences", 540. Pp 342–345.
- Somova E.G. (1999). Personal aspect of communication difficulties in adolescence: thesis of Ph.D in Psychology: 19.00.07: Krasnodar, 170 p.
- Slama-Cazacu, T. (1961). "Some characteristics of little children's dialogue" // *Issues of psychology*. № 2. Pp. 97–106.
- Stepanova E.V. (1990). *Communicative readiness of preschoolers to educational activity: author's abstract of Ph.D in Psychology*: Moscow, 176.
- Surianinova T. I. (1990). *Socio-psychological aspects of collaborative activity of preschool and primary school age children: author's abstract of Ph.D in Psychology*. M., 24 p.
- Tsukanova E.V. (1985). Psychological difficulties of interpersonal communication. Kiev.: Publishing Association "Visha School", 160 p.



## RECOGNIZING SPATIAL REPRESENTATIONS OF NUMBERS

*Summary:* The first part of the paper focuses on preschool children's spatial representation of numbers. The empirical part presents the results of the research aimed to explore preschool children's recognition of numbers when using quick-image cards. Cards with one to ten dots with different dots arrangements were shown to preschool children and children were asked to recognize the number of dots. We observed which one of the three different communication modes (say the word, show with your fingers or use a concrete material) was most commonly used by preschool children when recognizing the number of dots. The research was based on non-probability, the convenience sample consisted of sixty children aged three, four and five. Findings indicated that children, when answering, mainly used the verbal way of communication. At the same time, it was noticed that a proportion of verbal responses was decreasing when the number of dots was increasing. Among different spatial arrangements of dots on the dots-cards, the children were most successful in recognizing the arrangements of dots that were identical to those on a dice.

*Key words:* mathematics, quick-image activities, recognition of numbers, subitizing, preschool education.

### 1. Introduction

In 1980 American researchers Starkey and Cooper published in the journal *Science* a surprising result: infants with an average age of 22 weeks were able to distinguish the numbers 1, 2 and 3, which were presented with dots arrangements on cardboard. It was known also earlier that two-year-old children distinguish numbers up to 3, when numbers are presented with dots irrespective of the arrangement (Bever, Mehler, Epstein 1968), but it was not clear whether at conservation they might not help themselves with the counting.

The ability to recognize small numbers of items automatically without having to engage "conscious counting" (Wynn, 1995: 36) is called subitizing. The word subitizing comes from the Latin word *subitus* meaning sudden and refers to "immediate seeing how much". Klahr and Wallace (1976) believed that subitizing is a more "basic" skill than counting. They argued that children can subitize directly through interactions with the environment, without social interactions. Furthermore, Fitzhugh (1978, in Clements, 1999) found that some children could subitize sets of one or two but were not able to count them. Since those very young children were not able to count any sets that they could not subitize, Fitzhugh claimed that subitizing is a necessary precursor to counting. Also other researches indicated that subitizing emerges before counting (i.e. Starkey and Cooper, 1995). Sophian, Wood and Vong (1995) who were investigating children's inferential understanding of number, found that most of participating children were able to use counting and yet many chose to use subitizing for small sets. However, research literature reveals that there are studies whose findings are not in the accordance

---

\* alenka.lipovec@uni-mb.si

to those mentioned above. Silverman and Rose's (1980) study suggested that children develop the subitizing ability later than counting. From this perspective subitizing, according to Gelman and Gallistel (1978), is a form of rapid counting.

For animals it is believed that they use the mechanisms of perceptual subitizing, which encompasses recognizing a number without using other mathematical processes. The perceptual subitizing ability is used also when interpreting surprising subitizing abilities of infants. Another type of subitizing which will be our interest hereafter is conceptual subitizing that involves recognizing cardinality of a group using mathematical relationships.

## 2. Conceptual subitizing

Conceptual subitizing is the ability of recognizing a number pattern as a composition of parts and as a whole. For example people recognize a five-dot domino without counting because on one side of the domino they see one group of 3 dots and on the other side one group of 2 dots – they see the domino as composed of 3 and 2 dots and as one 5-dots domino (Steffe and Cobb, 1988). This “more advanced“ ability to group and identify a number of sets helps children in their development of number in sense and arithmetic abilities (Clements, 1999).

Conceptual subitizing represents particularly effective help when recognizing larger numbers. With the small numbers we can count on perceptual subitizing, but with larger numbers there is an urgent need to use the power of mathematics when determining cardinality of a group. The level of difficulty of a subitizing task is dependent not only on the number of dots but also on spatial arrangement of dots. Wang, Resnick, and Boozer (1971) found that the easiest dots arrangement is a rectangular arrangement, followed by linear, circular and scrambled arrangement. In addition, their study suggests that certain arrangements are easier for specific numbers. For example, easier are arrangements with two equal groups of dots. Moreover, they found that children make fewer errors in identifying 10 dots in “5+5” domino than in identifying 8 dots in “5 +3” domino.

## 3. Subitizing activities

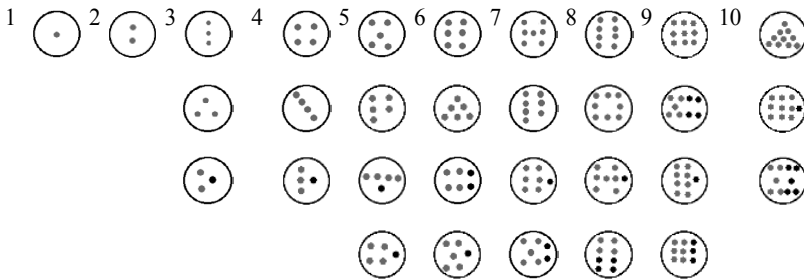
There are various activities that can accelerate the conceptual subitizing. Particularly rich activity is the activity called ‘quick image,’ where the teacher shows a dot card only for two seconds and children tell how many dots they see. Another useful manipulative for subitizing activities is a set of dots plates. Dots plates can be made from usual round paper plates on which dots are drawn. Due to the round shape those dots plates are more adequate than rectangular dots cards because they can be freely rotated. When children get older “quick image“ game involving estimation can be used. Children are shown dots arrangements that are too big to be subitized exactly and then they are encouraged to use subitizing within their estimation strategies. Considering this activity the teacher should emphasize that the main aim of this activity is to use good strategies and to find an approximate number but not to find the exact number (Clements, 1999).

Benoit, Lehalle and Jouen (2004) argued that subitizing allows the child to grasp the whole and the elements at the same time. From this perspective conceptual subitizing provides opportunities to be used for the development of addition and subtraction skills. Different dots arrangements represent different *part-part-whole* relationships of a certain number. In order to encourage the child's development in number operations we can use dots plates with two colors (preferably red and green on a white background) or dominoes.

Although the body of literature on subitizing abilities is large, it is very difficult to find studies that talk about the ways the children used when giving the answer. Until the nineties it was not clear if the way of presenting the answers (and asking questions) in young children may distort the results. When Donaldson (1982) refuted Piaget's results of conservation experiments, studies considering various ways (and contexts) flourished. The purpose of the present study is to explore the ways in which Slovenian preschool children responded during the subitizing task. Examining their subitizing abilities we were interested also in exploring which communication modes (say the word, show with your fingers or use a concrete material) preschool children used when recognizing the number of dots. Numbers were in a range of 1 to 10. We used different dots arrangements but excluded scramble arrangements. For numbers greater than 2 dots there were made cards using two colors in order to promote conceptual subitizing.

#### 4. Methodology

In this study observation method of children with pre-designed observational checklist was used. Children were observed during the activity "Quick Image". For each number of dots and arrangement of dots the observer recorded the type of child's communication mode and correctness of the child's answer. The set of dots cards shown in Picture 1 was used in the activity.



Picture 1. Dots card used in the activity "Quick Image"

Numbers on dots cards that the observer was showing to children were increasing by 1. When less than 10 % of children responded incorrectly, we stopped increasing the number. In the present study the convenience sample of 60 Slovenian preschool children aged three (n=20), four (n=20) and five years (n=20) was used.

#### 5. Findings

Firstly, we are going to present our findings on children's performance regarding age. Thereafter, we will focus on children's communication modes which they used when recognizing the number of dots. As well, the correctness of answers within each communication mode will be taken into consideration.

Table 1. Subitizing abilities of children

Number	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Age: 5 years										
Correct answers	100 %	100 %	92 %	70 %	62 %	45 %	20 %	17 %	10 %	8 %
Incorrect answers	0 %	0 %	8 %	27 %	37 %	37 %	35 %	28 %	19 %	17 %
No answer	0 %	0 %	0 %	3 %	0 %	17 %	45 %	55 %	71 %	75 %
Age: 4 years										
Correct answers	100 %	100 %	87 %	48 %	42 %	17 %	14 %	9 %		
Incorrect answers	0 %	0 %	13 %	47 %	51 %	45 %	17 %	14 %		
No answer	0 %	0 %	0 %	5 %	7 %	38 %	69 %	77 %		
Age: 3 years										
Correct answers	100 %	90 %	53 %	17 %	16 %	3 %				
Incorrect answers	0 %	10 %	40 %	43 %	45 %	20 %				
No answer	0 %	0 %	7 %	40 %	39 %	77 %				

Our study indicated that all participating 5-year and 4-year old children correctly identified one and two dots, while also among 3-year-olds the rate of identification of those two numbers was high (90 %). The proportions of correct answers begin to decline with the number three. We found that 5-year olds are quite successful in identifying numbers of dots smaller than or equal to six. Namely, regarding number six the proportion of children who correctly identified six dots is still higher (45 %) than the proportion of children who incorrectly identified six dots (37 %). In the group of 4-year olds the milestone was the number 4 and in the group of 3-year old children the milestone number was the number 3. We believe that success in identification of numbers smaller than six among 5-year old children is to a large extent influenced by children’s experiences of playing with dice, where they face certain arrangements of six dots. Furthermore, our results showed that the proportion of 5-year old children who correctly identified 10 dots and the proportion of 4-year old children who correctly identified 8 dots are lower than 10 %. However, the proportion of 3-year old children who correctly identified 6 dots is even lower (only 3 %).

Table 2. Communication modes of answering at “Quick image“ activity

Age Number	Verbal			Using fingers			Using concrete material			No answers		
	5	4	3	5	4	3	5	4	3	5	4	3
1	80 %	75 %	85 %	0 %	0 %	15 %	20 %	25 %	0 %	0 %	0 %	0 %
2	75 %	75 %	75 %	0 %	10 %	25 %	25 %	15 %	0 %	0 %	0 %	0 %
3	72 %	83 %	47 %	8 %	3 %	30 %	20 %	13 %	0 %	0 %	0 %	7 %
4	60 %	82 %	40 %	10 %	3 %	20 %	27 %	10 %	0 %	3 %	5 %	40 %
5	46 %	79 %	49 %	11 %	0 %	12 %	26 %	15 %	0 %	0 %	6 %	39 %
6	52 %	54 %	17 %	6 %	4 %	2 %	24 %	5 %	0 %	17 %	37 %	80 %
Average	64 %	75 %	52 %	6 %	3 %	17 %	24 %	14 %	0 %	3 %	8 %	28 %

Findings showed that among children aged 5 and 4 all of the three ways of giving answers (verbal, using fingers, using concrete material) were used, while none of 3-year old

children decided to answer using concrete material. However, verbal answer was the communication mode which strongly dominated regardless of the children’s age. Using fingers or using concrete material was used relatively seldom. Moreover, an interesting finding is that participating of children in average more often decided to use concrete material in comparison to the answer by using fingers.

In our study we were interested also in children’s success in using each communication mode. The effectiveness of the communication mode will be looked at through the proportion of children who correctly answered using that communication mode. We were interested to find out if for example, the proportion of children who correctly answered by using fingers was greater than the proportion of children who correctly answered using verbal response. Detailed results are shown in table 3. It has to be noted that in this part of data analysis all the cases, where children didn’t give any answer, were not taken into account. Also, within some communication mode there are no data due to the fact that none of the children choose that communication mode. (For example none of 3-year old children choose to answer using concrete material, so we cannot determine what would be the proportion of correct answers).

Table 3. Correctness of given answers regarding the communication mode

Age Number	Verbal – correctly			Fingers – correctly			Concrete material – correctly		
	5	4	3	5	4	3	5	4	3
1	100 %	100 %	100 %			87 %	100 %	100 %	
2	100 %	100 %	87 %			100 %	100 %	100 %	
3	88 %	84 %	57 %	100 %	100 %	90 %	100 %	100 %	
4	63 %	52 %	25 %	70 %	100 %	35 %	93 %	50 %	
5	46 %	46 %	22 %	45 %		42 %	76 %		
6	50 %	26 %	11 %	33 %	100 %	0 %	67 %	0 %	
7	32 %	41 %		40 %	50 %		39 %		
8	27 %	36 %		67 %	100 %		50 %		
9	26 %						50 %		
10	18 %						63 %		
Average(s)	55 %	61 %	50 %	59 %	90 %	59 %	74 %	70 %	
	58 %			75 %			72 %		
	55 %			69 %			72 %		

The children were quite successful at all three ways of giving the answer. Without taking the age into account, we can see that the most effective communication mode was the use of concrete material (72 % efficiency), followed by showing answer with fingers (69 % efficiency) while the least efficient seems to be verbal response (55 %). The same order can be obtained if we consider only answers of 5-year and 4-year old children. In the group of 4-year-olds it may seem that the most effective communication mode was the use of fingers, however, the comparison with table 2 shows that there is a very small number of children who choose this way of answering and therefore these percentages are not representative.

## Discussion

The finding that the proportion of correct answers regardless of children's age decreases with the increasing number of dots is not surprising. However, in our study of the age, where about half of the children are still able to do subitizing, the given number is due to the correct arrangements higher than stated by Dawson (1953). Dawson's study showed that the first-graders' subitizing limit at random arrangements is 4 to 5 items. Our study showed that children aged 3 to 5 most commonly used verbal response, followed by a response using concrete material. Answers where children would use fingers to demonstrate the identified number were very rare. However, using fingers was observed within group of 3-year old children; probably due to the absence of answering with concrete materials. Moreover, our finding indicated that among 4-year and 5-year old children the use of concrete material was four times more likely to be chosen than answering with fingers.

According to Butterworth (1999) children usually learn basic arithmetic principles through the use of fingers. Researchers in the field of neuroscience and researchers in the field of mathematics education often diverge in opinion whether the representation with fingers is beneficial or detrimental. From the neurocognitive perspective fingers counting provides a multi-sensory added value (Moeller, Martignoni, Wesselowski, Engel and Nuerk, 2011). Neurocognitive researches confirm the hypothesis that children, who master the representations with fingers, are showing better arithmetic skills (Noël, 2005). Therefore, neurocognitive researchers believe that the promotion of the use of fingers is useful for children's further mathematics development. However, researches in mathematics education (e.g., Butterworth, 1999) recommend the promotion of mental numeric perception and mathematics educators believe that children should be encouraged to eventually abandon the use of fingers. More specifically, mathematics educators recommend that children in the classroom may start counting by using fingers, but then they are recommended to switch to concrete materials. Later they are supposed to give up those ways and carry out arithmetic operations with the use of mental representations of numbers.

Our results showed that the participating children were quite successful in all three communication modes of giving answers. Unfortunately, we noticed that in many cases children didn't provide any answer what can indicate that the learning environment may not be relaxing. Our study suggests that children intuitively tend to strive towards mental representations, since they intuitively avoid using fingers within internalized concepts. Additionally, we found that answering using fingers seems to be less effective than response with a concrete material.

## 7. Conclusion

Subitizing's fundamental skill in the development of understanding numbers (Ba-roody, 1987: 111). Students can use subitizing to discover the essential numbers properties (conservation, counting, composing and decomposing numbers) as well to develop arithmetical and place value concepts.

In our study subitizing was implemented through the activity Quick image, where we observed the children's ways of giving the answers. Findings showed that the most commonly used communication mode was verbal, followed by using concrete material, while using fingers was manifested rarely, however most among 3-year old children. Researchers in neuro-cognitive science and mathematics educators agree with the use of fingers at an early stage, but neuro-cognitive science claims that using fingers is a strategy term of effectiveness that helps also to adults (Domahs, 2008). On the other side researchers in the field of mathemat-

ics education warn against exclusively relying on external representations in adulthood and argues that adults' mathematical competences derive from their mental representations (Rips, Bloomfield and Asmuth, 2008). Our results tend towards the conclusion of mathematics education, since most of children participating in our research intuitively did not choose fingers to represent the answer. Further, it should be pointed out that the verbal response seems to be at least effective, although children used that way of answering most. From this point of view kindergarten teachers or other adults who support children mathematics development at an early stage may include representations with the concrete material as well with the fingers.

#### REFERENCES

- Benoit, L., Lehalle, H., & Jouen, F. (2004). "Do young children acquire number words through subitizing or counting?". *Cognitive Development*. 19: 291–307.
- Baroody, A. J. (1986). "Counting Ability of Moderately and Mildly Handicapped Children". *Education and Training of the Mentally Retarded*. 2: 2893–00.
- Bever, T. G., Mehler, J., & Epstein, J. (1968). "What children do in spite of what they know". *Science*. 162: 921–924.
- Butterworth, B. (1999). *The Mathematical Brain*. London: Macmillan.
- Clements, D. H. (1999). "Subitizing: What is it? Why Teach it?". *Teaching Children Mathematics*. 5: 400–405.
- Dawson, D. T. (1953). "Number Grouping as a Function of Complexity". *Elementary School Journal*. 54: 35–42.
- Domahs, F., Krinzinger, H., and Willmes, K. (2008). "Mind the gap between both hands: evidence for internal finger-based number representations in children's mental calculation". *Cortex*. 44: 359–367.
- Donaldson, M. (1982). "Conservation: What Is the Question?". *British Journal of Psychology*. 73/2: 199–207.
- Gelman, R. and Gallistel, C.R. (1978). *The Child's Understanding of Number*. Cambridge: Harvard University Press.
- Klahr, D., & Wallace, J. G. (1976). *Cognitive development: An Information Processing view*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Moeller, K., Martignon, L., Wessolowski, S, Engel, J. and Nuerk, H.C. (2011). "Effects of finger counting on numerical development – the opposing views of neuro-cognition and mathematics education". *Frontiers in Psychology*. 2: 1–5.
- Noël, M.-P. (2005). "Finger gnosia: a predictor of numerical abilities in children?". *Child Neuropsychology*. 11: 413–430
- Rips, L. J., Bloomfield, A, and Asmuth, J. (2008). "From numerical concepts to concepts of number. Behavior". *Brain Sci*. 31: 623–642.
- Silverman, I. W. and Rose, A.P. (1980). "Subitizing and Counting Skills in 3-Year Olds". *Developmental Psychology*. 16: 5395–40.
- Sophian, C, Wood, A, & Vong, K. I. (1995). "Making numbers count: The early development of numerical inferences". *Developmental Psychology*. 31: 263–273.
- Starkey, P., & Cooper, R. G. (1980). "Perception of Numbers by Human Infants". *Science*. 210: 1033–1035.
- Starkey, P, & Cooper, R.G. Jr. (1995). "The development of subitizing in young children". *British Journal of Developmental Psychology*. 13: 399–420.
- Steffe, L. P, & Cobb, P. (1988). *Construction of Arithmetical Meanings and Strategies*. New York: Springer-Verlag.
- Wang, M., Resnick, L. in Boozer, R.F. (1971). "The Sequence of Development of Some Early Mathematics Behaviors". *Child Development*. 42: 1767–1778.
- Wynn, K. (1995). "Origins of numerical knowledge". *Mathematical Cognition*. 7: 35–60.

## **UNDERSTANDING OF THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES AT VARIOUS STAGES OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION**

*Summary:* Pedagogical communication in professional activity of a teacher is the means to deal with the most important issues such as: optimization of the training and educational interactions, creation of positive psychological climate, creating effective relationships between the teacher and the students. At the stage of early professionalization in higher education, there is primary understanding of the phenomenon of pedagogical communication by students. For the first time in practice the students are directly included in the process of pedagogical communication and choose their optimal style and means. Due to this, it is important to study the understanding of pedagogical communication by students of pedagogical specialties at different stages of education. 38 students (1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> year courses for pedagogical specialties) took part in the study. 3<sup>rd</sup> course students were selected as the empirical group, as at this stage pedagogical practice takes place at educational institutions. Methodical tools: a mini-work “Pedagogical communication in my understanding”; questionnaire “Style diagnostics of pedagogical communication” by N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manulov. The results of the questionnaire and content analysis of works have shown that students of 1<sup>st</sup> year course focus on the pupil, and their understanding of pedagogical communication is more personality-oriented, while understanding of pedagogical communication by the students of the 3<sup>rd</sup> year course acquires educational and disciplinary character, with a focus on the study of the subject.

*Key words:* pedagogical communication, style of pedagogical communication, student.

### **1. Definition of the problem**

A lot of attention is paid to the problem of communication in teaching activities because here communication gets functional and professionally meaningful character. Many famous psychologists researched the communication problems – A.A. Leontiev (1974), B.F. Lomov (1975), E.P. Ilyin (1982), A.A. Rean, E.S. Kuzmin (1987), A.A. Bodalev (1995), V.V. Znakov (1998), etc. Theoretical problems of pedagogical dialogue were treated by A.A. Leontiev (1974), A.S. Zolotnyakova (1979), V.V. Ryzhov (1980), A.V. Mudrik (1984), K.M. Levitan (1985), V.S. Grekhnev (1990), G.D. Dyakonov (1992), M.V. Noskov (1999), etc. It should be noted that the problem of effective teacher communication stands out as an independent direction (I.A. Zimnyaya (2004), A.A. Leontiev (1974), N.V. Kuzmina (1977), J.L. Kolominsky (1979), S.V. Kondratiev (1982), Rean A.A., etc.). Today studies of different aspects of pedagogical dialogue continue as well as the nature of communication transforms in

---

\* trubulya@yandex.ru



general. For example, computerization leads to impoverishment and reduction of “live” communication and distortion of communication parties. Pedagogical communication in the professional work of the teacher is the most important means of tasks implementation such as: optimization of training and educational interactions, creation of favorable psychological climate, building effective relationships between teachers and students. Generally pedagogical communication is the basic form of pedagogical process. The main purpose of a teacher communication is the transmission of social and professional experience (knowledge and skills) from teacher to students and in the exchange of personal meanings associated with the studied objects and life in general (Leontiev, 1999, I.A. Zimnyaya, 2004). During early professionalization in teaching at the university there is an initial formation of ideas about pedagogical communication of the students of pedagogical specialties. At first in practice students are directly involved in the process of pedagogical dialogue, they select the best style and means for themselves. In connection with this the study of the understanding of pedagogical communication of students of pedagogical specialties is actual before going to practice in their educational institutions. Data of this empirical research will optimize adaptation of students of pedagogical specialties to a new professional role further, and will expand their vision of pedagogical communication and its specificity in order to optimize their practice in educational institutions.

## **2. Methodology**

The purpose of the study was to examine the features of the understanding of pedagogical communication of the 1st and 3rd year students of pedagogical specialties. An attempt was made to consider the differences in understanding pedagogical communication of the students who have just started their training at the stage of professional option and the students who have been preparing to enter the teaching practice in the course of training. The object of study highlighted the students of pedagogical specialties. The subject is particular understanding of the teacher communication with the students of pedagogical specialties. The study involved 38 students of pedagogical specialties from 1st and 3rd years (20 people – 1st year, 18 – 3rd year. 3rd year students were chosen as an empirical group, since the preparation for teaching practice in educational institutions is performed at this stage. 1st year students acted as the control group. Study of the understanding of the teacher communication was performed by using a mini-essay “Pedagogical dialogue in my mind”, followed by content analysis and questionnaire.

“Diagnosis of the teacher communication styles” N.P. Fetiskina, by V.V. Kozlov, G.M. Manulova with instructions modification. Content analysis of the mini-essays “Pedagogical dialogue in my mind” was conducted as follows. At first the categories were identified for analysis, namely the predominant aspect of communication (communicative, perceptual, interactive) (Bodalev, 1995); pedagogical model of communication – educational, disciplinary and student-oriented (A.M. Vinogradov, Klarina L.M., L.P. Strelkov, Maralov V.G.); teacher communication orientation – for students, for the subject and for themselves (Mitina, 2001). Next the calculation of the frequency distribution content analysis units was conducted, according to the selected category, followed by qualitative analysis and interpretation. In the questionnaire “Diagnosis of the teacher communication styles” by N.P. Fetiskina, V.V. Kozlov, G.M. Manulova due to the fact that the study group has no experience of the pedagogical activity the instruction was modified. Respondents were asked to fantasize that they implement teaching activities and answer questions presented in the questionnaire ratings system.

### 3. Discussion on the research results

The results of empirical studies of the students of pedagogical specialties understanding of pedagogical dialogue allowed to describe the specifics of representations directly on pedagogical communication styles of the students 1st and 3rd years. Following the procedure "Diagnostics of the teacher communication styles" (N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov) in 1st year students of pedagogical specialties identified the following teacher communication styles: dictatorial "Mont Blanc", hyper-reflexive "Hamlet", inflexible response "Robot", authoritarian "I myself" and active cooperation "Union". Moreover the dominant styles of them are "Union" (33%), "Robot" (28%) and "Hamlet" (28%) (Fig. 1). Noncontact style "Chinese wall", hypo-reflexive "Grouse" and differential attention style "Locator" in the group of the 1st year students were not identified. Thus the 1st year students are more peculiar at the notions of pedagogical dialogue in which the teacher is in dialogue with the students, recognizes changes in the psychological climate in the team and quickly responds to them. In pedagogical communication in the 1st year students' understanding the style of friendly interaction with the conservation role distance (Union) should prevail. In the understanding of the phenomenon of teacher communication style the 1st year students are puzzled by how others perceive the teacher, what is the nature of interpersonal relationships with students (Hamlet) or a distinct statement of goals in the learning process, planning, instructional techniques, excluding personal characteristics of students (Robot).

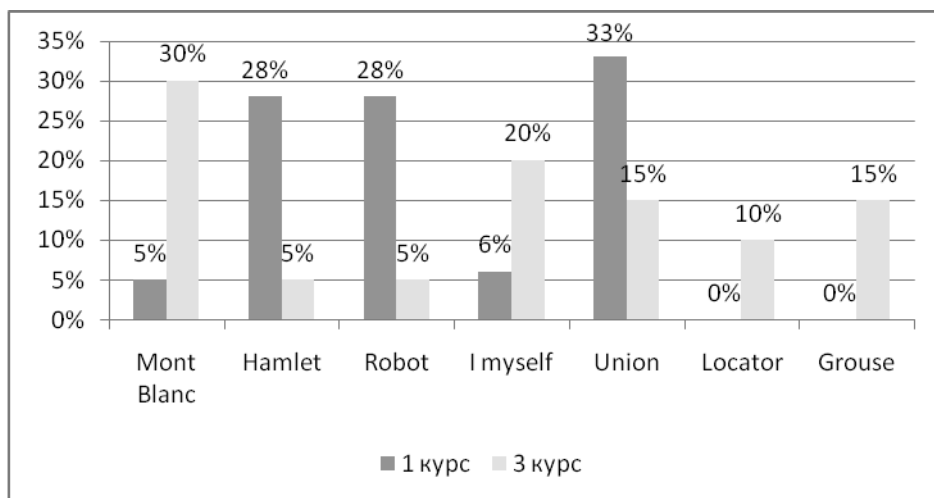


Fig. 1. Teacher communication styles of the 1st and 3rd year students.

Among the 3rd year students most differentiated pedagogical communication styles were identified (Fig. 1). At first the styles that are absent among 1st year students were presented, the style differential focus "Locator" and hyper-reflexive style "Grouse". However, these styles do not dominate in the sample. Among the 3rd year students the dictatorial style "Mont Blanc" and authoritarian "I myself" are leading. Thus in contrast to the 1st year students the students of the 3rd year represent the teacher in the pedagogical dialogue as suspended of the students in a position "above" in this case communication is reduced to the transmission of information (Mont Blanc), the teacher is put into the center of pedagogical communication of the teacher, which is the only main protagonist among the 3rd year students. Interactions be-

tween the teacher and the students are practically absent (I Myself). Proximity style "Chinese wall" is not represented.

For statistical tests of the differences in the understanding of teacher communication style of the 1st and 3rd years students  $\chi^2$  criterion was used to test differences between two empirical distributions. The result shows that the frequency of distribution of pedagogical communication styles of the 1st and 3rd years students differs significantly ( $\chi^2 = 16,217$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0,013$ ). Thus we can conclude that in the understanding of 1st year students the teacher communication style is more focused on the students, based on the interaction of subjects of educational process. Also they are characterized by an orientation toward others' opinions about the personality of the teacher or a distinct educational planning excluding personal characteristics of students. For the 3rd year students the representation of distant position of the teacher "from above" is more typical, to the fore the information function of communication, teacher is understood as central figure of pedagogical process.

Content analysis of the 1st year students' mini-essays showed that the communicative aspect of communication is dominant (56 % of units), perceptual and interactive sides amounted up to 22 %. In representations of this group of students the leading model of pedagogical communication is student-oriented (61 %). Among the prevailing directions the direction "to the student" gets (50%) units, the direction "on a subject" – 22 % "over" – 28 % (Figure 2).

Thus, the main function of pedagogical communication of the 1st year students determines the exchange of information. However as a leading model the student-centered one is emphasized, and the center of pedagogical communication is the pupil in their point of view. The main task of pedagogical communication performs feelings of psychological safety of the child, trust in the world, the development of his personality. These results are consonant with the domination of the representations of the 1st year students of pedagogical communication style "Union". Leading orientation "at the student" also coincides with the style "Soyuz" and personality-oriented model of communication. And an equal distribution of orientation "on myself" and "on a subject" is consonant to results in the 1st year students of style "I myself" and "Robot" as on the frequency distribution and the meaning too.

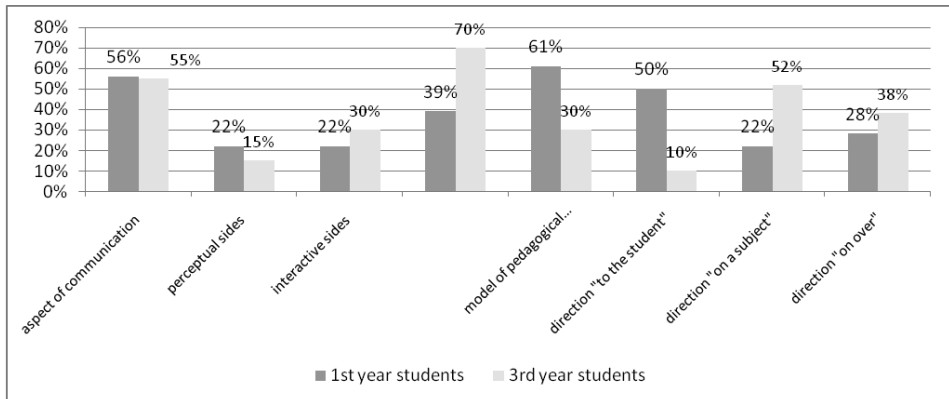


Fig. 2. The results of content analysis of 1st and 3rd year students' works

The results of content analysis of the works of the 3rd year students "Pedagogical communication in my mind" showed that among the 1st year students the leading side is a

communicative teacher communication (55 %). However the interactive side is also emphasized (30 %). Leading model is an educational and disciplinary (70 %). In the direction of the dominant orientation "on a subject" – 52%, and "on myself" – 38 % (Fig. 2).

Thus for the 1st year students the main function of pedagogical communication is determined: the exchange of information. However a leading model is student-centered, that in the center of pedagogical communication there is a pupil in these students' point of view. The main task of pedagogical communication is to perform feelings of psychological safety of the child, trust in the world, development of his personality. These results are consonant with the domination of the representations of the 1st year students of pedagogical communication style "Union". Leading direction "at the student" also coincides with the style of "Soyuz" and personality-oriented model of communication. And an equal distribution of orientation "on myself" and "on a subject" consonants the results in 1st year students of style "I myself" and "Robot" as on the frequency distribution and meaning too.

Thus the main function of pedagogical communication in understanding the 3rd year students is the exchange of information, but also the process of interaction between teacher and students is emphasized. The predominance of teaching disciplinary model of pedagogical communication in representations of the 3rd year students may be interpreted as an orientation on the process of knowledge transfer, skills and abilities development. Major means of communication here are instructions, explanations, prohibitions, requirements. The prevailing tactics is dictate. This is consonant with the results on the identified styles – dictatorial "Mont Blanc" and authoritarian "I myself". In the dominant direction "on a subject" is conformed with the style of "Mont Blanc", on myself with style "I myself". In the understanding of the 3rd year students the direct transfer of information on academic subject is important, the teacher acts as a central component of this process, often without regard for the needs and capabilities of students.

In general the results of empirical research conclude that the 1st year students are focused on the pupil, their understanding of pedagogical communication is more student-centered, the 3rd year students' understanding communication has educational and disciplinary nature with the focus on the studying of the subject.

#### REFERENCES

- Bodalev, A. A. (1995). *Personality and communication*. Moscow: International Pedagogical Academy.
- Zimnyaya, I. A. (2004). *Educational Psychology*. Moscow: Logos.
- Ilyin, E. P. (2009). *Psychology of communication and interpersonal relations*. St. Petersburg.
- Leontiev, A. A., (1999). *Psychology of communication*. Moscow: Smysl.
- Mitin, L.M. (2001). *Correction and training programs to enhance the professional development of teachers*. Moscow: Moscow psycho-social institution.
- Fetiskin, N.P, Kozlov, V.V, Manuilov, G.M. (2002). *Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups*. Moscow. Publisher Institute of Psychotherapy.

## **DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE EDUCATION SYSTEM**

*Summary:* The article discusses the results of studying the structure of psychological competence of specialists in the field of education, and its relation to the motivational structure of pedagogical activity. It is noted that nowadays, despite numerous researches, there is no monosemantic interpretation or understanding of the psychological competence. In accordance with the strategy of modern education in a changing world, a new professional standard for teachers is filled with psycho-pedagogical competences which assist the teacher in solving new problems. The standard suggests demands for personal qualities of the teacher, inseparable from his professional competence, such as willingness to teach all children, without exception, despite their abilities, characteristics of development, limited health abilities and such. In order to form the gnosiological, the activity, personal components of psychological competence of specialists in the field of education offer a variety of techniques and methods: selection and modification of psycho-pedagogical programs, communicative, creative and developing, team building training, application of methods of social-psychological training – group discussion, role play, business game, competent consulting assistance and others.

*Key words:* psychological competence, teacher professional standard, methods of social and psychological training, psycho-educational programs.

### **Literature Review**

In accordance with the strategy of modern education in a changing world, new professional standard of a teacher, which becomes mandatory for all in September 2014, substantially filled with psycho-pedagogical competencies, designed to help the teacher to solve the problems. This standard makes demands to personal qualities of the teacher, inseparable from his professional competence, such as the readiness to teach all the children without exceptions, regardless of their aptitudes, abilities, characteristics of growth, disabilities, ability to provide targeted assistance to the child by their pedagogical methods, the ability to use practically psychological approaches: cultural-historical, active and educative, the ability to design a psychologically safe and comfortable learning environment, know-how and manage to carry out prevention of various forms of violence in schools, etc.

In the system of personal-professional qualities of the teacher the characteristic of psychological competence stands out. In scientific literature the concept of psychological competence is widespread. However there is no simple definition of it.

A.D. Alferov examines the psychological competence as a set of knowledge and skills in psychology, precise position of the role of psychology in the professional work of the teacher; the ability to see behind the behavior the state of his soul, the level of cognitive inter-

---

\* kosikova\_l@mail.ru

ests, emotional, volitional and character traits; the ability to navigate, evaluate the psychological situation in a relationship and to select rational modes of communication; pedagogically competent induce on the psyche for its harmonious development.

N. E. Kostyleva relates the psychological competence as private teacher characteristics of personal and professional qualities. The author concludes that, along with specially – methodical and scientific competences it is part of the cognitive mechanisms of individual character .

Psychological competence: 1) necessity for professionals working in the field of “Man to Man”; 2) always mediated by the content specialist activity; 3) part of the psychological culture specialist and member of his professionalism; 4) a kind of personal professional tools that provides effective performance of their professional activities; 5) contains two parts: the intellectual (cognitive – psychological knowledge and psychological thinking) and practical (effective psychological skills)[1].

According to the approach by M.I. Lukyanova and Y.I. Ukrainskiy and others there are three components of psychological competence: gnoseological, active, personal.

Gnoseological component includes a set of psychological knowledge (knowledge about the features of children learning according to the age and individual characteristics); socio-psychological component (knowledge about the features of the educational-cognitive and communicative activities of the group and its individual members, about the features of the relationship of the teacher with the class about the patterns of communication); auto-psychological component (knowledge about the advantages and disadvantages of their own activities, especially its personal and characteristic qualities).

The activity component shows itself through psychological skills: the ability to update the knowledge and to use them in the exercise of their professional functions at the right time, the ability of the teacher to use psychological knowledge to realize the basic communicative functions of educational activities – influence (like formation), organization (motivation) and transmission of information.

The personal component is expressed in the consistency of the professionally significant personal qualities: reflexivity, flexibility, empathy, sociability, ability to cooperate, emotional appeal[5]. Thus many authors understand psychological competence as knowledge in psychology (personality, activity, cognitive and cognitive processes, etc.) and the ability to use their professional teaching.

In order to form the gnoseological, active, personal components of psychological competence of specialists in the field of education there is a variety of techniques and methods: selection and modification of psycho-pedagogical programs, communication, team building and developing creative training, application of social-psychological training – group discussion, role play, business game, competent advice and others.

### **The methods and forms of interaction of teachers and the psychologist working with children with disabilities**

An important issue is to improve the psychological and pedagogical training of teachers working in inclusive education system. Experts note that a psychologist working with those teachers faced certain problems, the essence of which is that most teachers are waiting for recommendations from a psychologist how to act in a given situation, guided by the traditional methods of decision-making; exhibit a low level of reflexivity of consciousness; they have the ability to view the situation as weakly expressed, to construct and design the sit-

uations of interaction with other actors in the educational process; poor motivation to develop themselves and the organization, as well as low capability to generate new ideas, inability to use new ideas, etc. [3].

A new approach to the psychological assistance to the teacher is that teachers together with psychologists converted their career in the object of knowledge, research, development and transformation. The idea of inclusive education places special demands of professional and personal training of the professionals who have basic correctional education and teachers with a basic level of knowledge and professional qualifications of the specific component. Herewith we regard the activity of the psychologist and educator in terms of inclusive education. It is important to use professionally-oriented technology of psychological support of the teacher in the system between the teachers and the psychologist.

The content of the professionally-oriented technology in this respect is: – purposeful work with professional educators' ideas about the nature – of inclusive education, according to the content of teacher development challenges of a child with learning difficulties and peculiarities of social and psychological development of children etc; – updated value-semantic aspects of the teacher, which allows a new level of relationship of the teacher to their activities; – special work to identify the main problems faced by the teacher in his professional activity in the conditions of inclusive education; –planning, design and implementation of new models of professional behavior; – teachers' participation in psychological research activities aimed at the development of a diagnostic study of the child; – organisation of business games, creative workshops, social psychological, reflective and innovative training; – creation of conditions for a new experience in situations of active interaction with colleagues and a psychologist and based on this experience building a new system of relations; – development of reflective environment in inclusive education system in educational institutions.

While using professionally-oriented technology in the system of psychological support of the teacher the relationship between the content, value-semantic and procedural dynamic sides of the teacher in terms of inclusive education is updated.

Effective form of interaction between the teachers and the psychologist working with children with disabilities, it is personality-developmental training, designed to work with the expectations of teachers. The subject of unrealized expectations of the child is particularly relevant and painful for them. Mismatch of expectations in reality is associated with the experience of negative emotions. Reactions to the frustrating effects may show as an active aggressive behavior and passive resistance.

Task of the training:

- formation of the ability to find pluses in a situation that does not meet our expectations;
- development of the ability to overcome the situation of frustration;
- discovering and stimulation of resources within themselves;
- development of reflection.

For a psychologist working in the framework of the subject it is necessary to show special understanding and tact to the participants, to create the most comfortable psychological atmosphere. It is necessary to allow a selection of exercises gently and safely to impact this issue [2].

## Conclusion

Thus psychological competence is a complex personal characteristic. Psychological competence development is possible due to the formation of all its components. For effective interaction of the teacher with children with disabilities it is necessary to develop targeted value-semantic sphere of the individual teacher, updating and development of qualities, creating professional-personal willingness of the teacher to work with this category of children, focus on personal individuality of each student, providing differential and individual creative approach, their concentration on morally significant events, including active learning activities provided to encourage moral reflection.

## REFERENCES

- Andronova N.V. (2000). *Ability to develop psycho-educational recommendations as a component of psychological competence of teachers*. Author. Dis kand. ped. Sciences. Kazan.
- Vavulina I. Gniteeva L. (2011). *Our expectations. Personality-developmental training* // School Psychologist. Number 12.
- Kalashnikova B. Formation of psychological competence of the teacher // *Pedagogy*. 2009. № 2
- Liventseva N.A. Overview modern foreign research on inclusive education // [http://www.inclusive-edu.ru/Nauch\\_obzor/](http://www.inclusive-edu.ru/Nauch_obzor/)
- Mansurova S.A. (2008). Increasing the level of psychological competence as a factor of motivation teaching activities "Author. Dis .... kand. Loony. Sciences. Surgut.



## **PRE-SERVICE PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCES OF INTEGRATING MATHEMATICS, MUSIC AND MOVEMENT IN PRESCHOOL EDUCATION**

*Summary:* In the article, the possibilities of connecting mathematics, music and movement in preschool education are discussed. The importance of holistic learning is exposed and advantages of teaching and learning mathematics through dance and physical activities are indicated. Additionally, movement in mathematics classes is discussed. The empirical part of the article presents the results of research done to determine how good are future preschool teachers in identifying songs that could be associated with mathematics, and to explore future preschool teachers' abilities to write dance and movement choreography to a selected song, so that it would become relevant from a mathematical point of view also.

*Key words:* preschool education, mathematics education, movement songs, gestures, creative movement, holistic learning.

### **1. Introduction**

In early childhood education, as well as later throughout the educational system we strive for holistic child development. The educational process therefore combines physical, experiential, cognitive and social activities. In this paper we are focusing on the possibility of connecting three areas in the preschool period, namely mathematics, music and movement. Several theories of education and learning in recent years have become more aware of the aspects that directly or indirectly underline the connectivity and/or the possibility of connecting mathematics and music (e.g. Rayscher, Shaw and Ky, 1993; Jaušovec and Habe, 2005). Our interest is to connect mathematics and music in kindergarten with another important area, namely psycho-motor dance activities. In some countries a creative movement is already established as integral part of the curriculum Bergman (1995). Mac Donald (1991) states versatile possibilities of creative movement integration in various topics, for example with rhythmic songs and movement, fractions can be learned, poetry can be interpreted with creative dance, the meaning of the planets and their positions in space can be emphasized by creative dance.

The interconnection of different areas and content in preschool, as well as its own selection of content, methods and activities heavily depend on the teacher. Kindergarten curriculum follows the aims and principles and proposes examples of content and activity in some areas, but the educator is responsible for deciding which areas, what topics, when and how to connect. This decision is likely to be affected by the teachers' competences and their personal feelings of what is supposed to be connected with. At the Faculty of Education in Maribor in the framework of didactical course in mathematics for preschool period connecting mathematics, music and movement is emphasized. This gives the students the possibility of linking these three seemingly separate fields.

---

\* darja.antolin@uni-mb.si

## 2. Learning and teaching mathematics through dance – movement songs

Movement songs are dance – physical activities, which are often used in the nursery. Schmidt (2008) describes movement songs as a creative merrymaking game, where the dancing movement describes the singing or the spoken text. Movement songs are usually performed as one or more adults' guide activities. The role of the adults is to provide a relax environment that will attract children in order to reach the desired (mathematical) objectives. In the first step the song is only sung, then the movement is added.

Movement songs can be found in different fields of mathematics. The most common are counting arithmetic songs where fingers are shown to demonstrate the amount referred to in a song, e.g. four little elephants, three brown bears... In geometry various geometric shapes (e.g. circle or crooked and straight lines) can be illustrated with the body movement. Measuring, where the position of the body suggests small or big, long or short, outside or inside, left or right, forward or backward is also a fruitful area.

Connecting movement and learning of mathematics was explored by Žagar, Geršak and Cotič (2006). The results of their research indicate that learning mathematics through creative movement is more interesting and more understandable for kids. In their findings they emphasize that due to the movement, creative and playful surroundings of such activities contribute to the successful solving of mathematical problems and a deeper knowledge and understanding of mathematical concepts. They suggest that it is necessary to systematically include creative movement as a method of teaching mathematics in the preschool and elementary school education. In Slovenia another important survey on the importance of creative movement activities as a part of a holistic approach in early learning of mathematics was conducted.

## 3. Methodology

The research was aimed to find out whether pre-service preschool teachers are able to recognize movement songs, which could be connected with mathematics and used within the mathematics activity at preschool level. In the research we were also interested in the pre-service preschool teachers' abilities to write dance-movement choreography for selected movement song, so that dance-movement motifs interact with the mathematical text.

The study is based on convenience sample of pre-service preschool teachers who were enrolled in third year program of Preschool education in the academic years 2009/2010 and 2010/2011. There were 108 participants and 105 of them were female. Using a virtual classroom, participating pre-service preschool teachers were given a source Movement games with singing, which contained 57 movement songs. They were asked to choose three songs, which are, in their opinion, associated with mathematics and could be used in conjunction with mathematics activities in kindergarten. The second part of the assignment was to create their own dance and movement choreography for the Janez Bitenc's song "Five heroes". In that song number five appears in the lyrics several times. One dance and movement choreography for that song was presented in the source that pre-service preschool students were given, but from a mathematical point of view it was not appropriate. Therefore pre-service preschool teachers were asked to prepare and write down a more appropriate dance and movement choreography, which would be adequate also from the mathematical point of view. The pre-service preschool teachers' dance-movement choreography were scored with points from 1 to 3 as follows: 1 point was given if they wrote dance-movement choreography, but the mathematical point of view was not taken into the account, 2 points were given if dance-movement choreography was partially adequate, and 3 points were given if dance-movement choreography

was appropriate also from mathematics education point of view. The collected data was analysed using SPSS.

#### **4. Results**

In the first part of the results section, we present findings about pre-service preschool teachers' abilities of identifying movement songs, which could be connected with mathematics.

Among all 57 movement songs listed in the source Movement games with singing pre-service preschool teachers found mathematics aspects in 32 of them. The largest share of movement songs that pre-service preschool teachers identified was related to arithmetic (43.8 %). In the lyrics of those movement songs some numbers are mentioned (e.g., 'three fish', 'five teddy bears', 'I would like a white hat and robe with three buttons') or a sequence of numbers ('One, two, three, tell me the number!', 'Three, two, one, it's already done.', 'And therefore: one, two, three; one, two, three; one two, three, let's our Mojca be free.'). Algebra elements occur only in 6.1 % of all movement songs. In those movement songs pre-service preschool teachers identified repeating words, e.g. 'Say cat, cat, cat, you're paw, paw, paw. Say cat, cat, cat, you are duck, duck, duck.', 'Cock is angry: ki-ki-ri-ki; our white hen is gone: ki-ki-ri-ki.' There was also very small amount of movement songs that are related to measurement (6.1%). One example of those songs is the song 'Where?' The dance-movement choreography of that song can include showing something small (e.g. 'Where is this little mouse rushed off?') and something long (e.g. 'Where is this long-tail, kitten rushed off?') Another example which is related with measurement, specifically with time and was recognized by 6.5 % of pre-service preschool teachers, is a movement song 'What frog knows'. In the lyrics of that song there are words referring to time, e.g. 'At six he dresses green pants, / ... / at noon it's time for water fun, / ... / in the evening when meadow and pond have a nap, frog quacks.'

Research findings showed that 43.8 % of all movement songs that were recognized by pre-service preschool teachers as the songs which could be connected with mathematics activities actually didn't include any mathematical elements. However, three of those movement songs are on the list of top ten most frequently mentioned movement songs. This result is slightly worrying and is suggesting that pre-service preschool teachers have some difficulties with identifying songs that can be connected with mathematics; especially because they recognize mathematics in the songs where it actually can't be found.

We were interested in the pre-service preschool teachers' abilities of creating their own dance-movement choreography for the song authored by Janez Bitenc 'Five heroes'. The story is very appropriate from the mathematical point of view. In the text of that song number five ("five teddy bears") appears several times, so we wanted to find out how pre-service preschool teachers would use dance-movement choreography in order to show that mathematical element. Data analysis pointed out that 43.5 % of pre-service preschool teachers created the dance-movement choreography that was acceptable from the mathematical point of view. Those pre-service preschool teachers considered a holistic approach and integrated their creativity with acquired knowledge in the field of music education and mathematics education. Partially suitable dance-movement choreography was created by 25.9 % of the participants while 30.6 % of participants created the choreography that was not appropriate from the mathematical point of view. Those pre-service preschool teachers focused only on the rhythm of the songs while forgetting or at least neglecting the mathematical elements in the song. Thus,

for example, they proposed four jumps or four claps to accompany the text “five teddy bears”. Similarly, they proposed (inadequately) pointing of four fingers as accompanying gesture to the text “five teddy bears”. As inadequate, we also considered the case of dance-movement choreography, in which pre-service preschool teachers have proposed to accompany singing the words “five teddy bears” with showing both open hands and 10 fingers.

Below two examples of dance and movement choreography are shown. The first example is from the perspective of mathematics education regarded as inadequate and the second one as appropriate.

**Example 1:** Dance and movement choreography for the song “Five heroes” which is *inappropriate* from the mathematical point of view  
*Placement in the room: standing in a circle*

LYRICS	Movement, dancing motives
In the meadow	Moving the right palm of the hand in front, going horizontally from left to right
near the water	making waves with both hands
five teddy bears	showing both palms of the hands and swinging from the left to the right leg
are playing with the ball.	making a big circle with the hands
Five teddy bears,	showing both palms of the hands and swinging from the left to the right leg
five teddy bears,	showing both palms of the hands and swinging from the left to the right leg
five teddy bears	showing both palms of the hands and swinging from the left to the right leg
are playing with the ball.	making a big circle with the hands
The ball falls into the water	spinning around and jumping once
who is going after it?	shrugged
I won't, I won't, I won't I won't,	pointing the right hand to ourselves, then the left hand and again the right hand; we also shake head as we denied something
and me, me, me neither.	jumping three times and moving pointing finger as we threatened someone and made waves
The ball started swimming,	spinning around and making waves with both hands
she sadly sighed.	looking sadly at the floor
Such guys, such guys, such guys!	at the word 'guys' strike with the foot on the floor; hands are on the hips
Not good at all!	Moving the point finger as we threatened someone
Such guys, such guys, such guys!	at the word 'guys' strike with the foot on the floor; hands are on the hips
Not good at all!	Moving the point finger as we threatened someone

**Example 2:** Dance and movement choreography for the song `Five heroes` which is *appropriate* from the mathematical point of view  
*Placement in the room: standing in a circle.*

TEKST	GIBALNI, PLESNI MOTIV
In the meadow	spinning around with spread arms
near the water	making waves with hands
five teddy bears	showing 5 fingers with one hand then swinging with hands on the head
are playing with the ball.	moving hands as we would throw the ball
Five teddy bears,	showing 5 fingers with the right hand
five teddy bears,	showing 5 fingers with the left hand
five teddy bears	showing 5 fingers using both hands (e.g. 2 fingers on one hand and 3 fingers on the other hand, the sum must always be five) .

<b>are playing with the ball.</b>	moving hands as we were throwing the ball
<b>The ball falls into the water</b>	depicting the ball with hands, making a grinder and then squatting
<b>who is going after it?</b>	stand up and shrug three times, when singing: 'going after it' make a big circle with the arms
<b>I won't, I won't, I won't I won't,</b>	pointing at ourselves and denying by moving head in denial (left-right movement, repeating four times)
<b>and me, me, me neither.</b>	pointing to ourselves three times and moving the point finger in denial
<b>The ball started swimming,</b>	making wave-like movements with hands
<b>she sadly sighed.</b>	make a sad face and sigh
<b>Such guys, such guys, such guys!</b>	threatening to the guys first with the right point finger and then again with the left point finger. Accompany the last 'such guys' with a foot strike on the floor
<b>Not good at all!</b>	Moving the right point finger in denial (three times)
<b>Such guys, such guys, such guys!</b>	threatening to the guys first with the right point finger and then again with the left point finger. Accompany the last 'such guys' with a foot strike on the floor
<b>Not good at all!</b>	Moving the right point finger in denial (three times)

## 5. Discussion and conclusion

Our research has shown that pre-service preschool teachers are relatively successful in identifying movement songs, which could be used when connecting music, movement and mathematics. A big share of songs identified by pre-service preschool teachers associated with arithmetic, sometimes in the very title or later in the text. These songs provided the opportunity to show the cardinal or ordinal aspect of numbers with gestures. A smaller share of pre-service preschool teachers recognized word or sound repeating patterns in songs and identified songs that are connected to pre-algebra concepts. The least chosen songs were from measurement area. Somewhat surprisingly, a fairly large proportion of songs (43.8 %) in which mathematics is (almost) not present was chosen. This finding indicates pre-service preschool teachers' lack of teaching experiences in connecting different areas successfully, as well as it may also suggest doubt about their in-depth knowledge of mathematics. During their three-year study pre-service preschool teachers have only one course in mathematics education and even this only course lasts for one semester. This is, of course, (too) short period of time for in-depth learning of numerous topics from the field of early learning and teaching of mathematics. This lack of contact hours is surpassed by independent students learning via homework assignments in the virtual classroom.

Creating a dance-movement choreography for the song with mathematical elements that will be relevant also from the mathematical point of view seems to be a demanding challenge for participating pre-service preschool teachers. However, most of them accomplished the challenge successfully (43.5 %) or at least partially successfully (25.9 %). This is an encouraging result for the future, especially considering that pre-service preschool teachers as future educators will probably meet a similar task in authentic teaching conditions. They will be confronted with a certain (potentially mathematical) song and expected to be able to prepare a dance-movement choreography. At the primary level compared to preschool settings, holistic teaching and learning is not so intensively promoted. The results of the research carried out by Geršak, Tancig and Novak (2005) have shown that the creative movement as a method of teaching and learning is still rarely placed in classes at primary level, since more than 70 % of children who were included in the empirical research have not been benefited from such a method of teaching. We assume that this is due to the fact that the creative movement is performed just as optional content at teacher training institutes. That is why a relative-

ly small number of students of primary education is familiarized with this method (Geršak, 2007). Perhaps this paper, that tends to highlight the link of mathematics, music and movement, will encourage educators to integrate those three areas more often.

## REFERENCES

- Bergmann, S. (1995). "Creative Dance in the Education Curriculum: Justifying the Unambiguous". *Canadian Journal of Education*. 20/2: 156–165.
- Geršak, V., Novak, B. & Tancig, S. (2005). *Ustvarjalnigibpripouku – ševednoneznankazamnogeučitelje. Partnerstvofakultete in vzgojno-izobraževalnihzavodov*. Ljubljana: Pedagoškafakulteta.
- Geršak, V. (2007). "Pomenpoučevanja in učenja s plesno-gibalnimidejavnostmi v vrtcu in osnovnišoli". *Sodobnapedagogika*: 58/3: 128–143.
- Jaušovec, N. & Habe, K. (2005). "The influence of Mozart's sonata K. 448 on brain activity. During the performance of spatial rotation and numerical tasks". *Brain topographi*. 17/4: 207–218.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalnigib–tretjarazsežnostpouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicističnosredišče.
- Mac Donald, C.J. (1991). "Elementary-school teachers explain why they do not use creative dance in their classrooms". *Alberta Journal of Educational Research*. 37: 157–166.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). "Music and spatial task performance". *Nature*. 365–611.
- Schmidt, Gordana. & Bole, Darinka. (2008). *Gibalneigre s petjem – bansi*. <http://www2.arnes.si/~gschmi/10>. 10. 2009.
- Žagar, S., Geršak, V., Cotič, M. (2006). "Ustvarjalni gib kot metoda poučevanja matematike". R. Pišot (Ur.), V. L. Kropelj (Ur.), J. Zurc (Ur.), T. Volmut (Ur.) in A. Obid (Ur.), *4. mednarodnisimpozijOtrok v gibanju*, p. 6. Koper: Univerzana Primorskem, Znanstveno-raziskovalnosredišče.

## РЕКРЕАТИВНЕ АКТИВНОСТИ СТУДЕНАТА ВИСОКЕ ШКОЛЕ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА

*Сажетак:* Савремено друштво у физичкој култури види могућност за опстанак људске врсте и друштвени напредак. Неукључивање човека у специфичне кретне активности, односно планског и систематичног телесног вежбања, спутава развој човековог потенцијала. Рекреативни спорт је област спорта која обухвата бављење спортским активностима ради одмора и рекреације, унапређивања здравља или сопствених резултата у свим сегментима популације. То је активност човека која се одвија у слободно време, по властитом избору, а задовољава његове потребе и интересовања за стваралаштвом, доприноси оживљавању и освеживању физичких и психичких моћи човека. У истраживање ће бити укључени студенти Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди свих година. Проблем рада је да се утврди да ли се студенти баве рекреативним активностима у току слободног времена, који су најзаступљенији садржаји и студенти које године су процентуално највише физички активни. За прикупљање података користиће се анкета. Циљ истраживања је да се утврди у којој мери и којим рекреативним активностима се баве студенти у слободном времену, који су фактори неактивности и који су предлози за побољшавање услова бављења рекреацијом.

*Кључне речи:* студент, рекреативне активности, слободно време.

### Увод

Рекреација је настала из потребе друштва да истражи и научно проучи специфичне везе између рада као друштвене појаве и осталих друштвених појава и односа који утичу на свеукупни психосоматски статус човека. Рекреација има компензаторску улогу у односу на начин живота јер има задатак да надокнади све оно што је човеку ускраћено савременим начином живота и рада. Савремени услови живота, са једне стране, обезбеђују повољне услове за бржи културни развој, мења се начин живота, док је, са друге стране, због недостатака физичких активности (хипокинезије) угрожена биолошка структура човека. Нормално функционисање човековог организма је незамисливо без кретања и сталне систематске физичке активности. У слободном времену рекреација има за улогу да задовољи основне потребе и интересе човека у физичкој култури, да омогући садржајније и корисније провођење слободног времена, да се очува и унапреди здравље. Основне карактеристике рекреације: отвореност према свим социо-узрастним категоријама становништва, многострукост садржаја, облика и метода активности, доступност и примереност релевантним потребама и интересима појединаца у зависности од услова и могућности средине, савременост у начину понуде, пропаганде и непосредне организације. У дефиницијама већине аутора, рекреација је добровољно

---

\* angelamesaros.zivkov@gmail.com

изабрана активност, применом чијих садржаја, облика и метода се доприноси унапређивању здравља, подизању физичких способности (Вучковић, 1994, стр. 4–9).

У савременим условима живота здравствени статус људи је нарушен и све већи број болује од психосоматских, кардиоваскуларних, дигестивних и других обољења. Фактор стреса је у већини случајева покретач одређених болести. Циљеви рекреативних активности зависе од навике и интереса људи, програмских облика, који често нису прилагођени узрастним категоријама и потребама, материјални и кадровски услови. Садржаји морају бити добро осмишљени, савремени, да имају позитиван утицај и психофизичке карактеристике. Облици и садржаји рекреативних активности могу бити различити: редовни, повремено по програму организатора, по слободном избору учесника, спортско-рекреативна такмичења, организовани курсеви, прикази, спортске игре...

Основни циљеви пропаганде рекреативних активности је да доприноси стварању позитивних ставова јавности према рекреацији.

Основна средства рекреације су различити облици ходања, трчања, елементарне игре, трим-стазе, трим-кабинети (савремени центри), фитнес центри, спортске игре (кошарка, фудбал, рукомет, одбојка), програми аеробика.

## **1. Истраживања трансформационих процеса у рекреативним активностима**

Истраживања у овом подручју указују на значај кретних активности на очувања здравља, функције респираторног, кардиоваскуларног и локомоторног апарата. Ј. Фридрих наводи да одрасла особа која не вежба може да изгуби и до 60% кардиоваскуларног капацитета између 18. и 36. године. По мишљењу многих ауторима, организам се брже опорави у активном одмору него пасивном. Да би ефекти рекреације били позитивни, потребно је водити рачуна о следећем: садржаји рекреативних активности морају бити прилагођени почетном стању ученика приликом укључивања, формирање група учесника према доби, здравственом стању и могућностима, реализација програма по тачно утврђеном распореду, контролно тестирање након одређеног времена бављења активностима да би се вршила корекције оптерећења и програма. Један од основних и веома битних фактора правилног и систематског спровођења рекреативних активности је стручност кадрова. Савремени услови и начини живота захтевају савременост облика, метода и садржаја рекреативних активности што подразумева и усавршавање кадрова путем научних семинара и скупова. Стручни кадрови обезбеђују правилан избор садржаја са организационим методским поступцима, анимирање учесника, праћење ефеката програмских садржаја, на основу којих се врши увид у постигнуте резултате уз корекцију програма и отклањање недостатака.

## **2. Значај бављења рекреативним активностима**

Физичко вежбање је средство за садржајније обогаћивање слободног времена након дуготрајних пасивних и једноличних садржаја. Применом различитих садржаја успешније се отклања замор како физички тако и психички. Један од основних принципа физичког васпитања је принцип здравствене усмерености односно да физичка вежба служи јачању здравља. Здравље зависи од правилног развоја и функционисања организма, органа и система и због тога је веома битно укључивање деце и омладине у редовне и систематске физичке активности, јер у одраслом добу физичко вежбање је усмерено само за очување тих функција. Кроз рекреативне активности утиче се и на развој и формирање морално-вољних карактеристика, развоја се мотивација и позитиван однос према себи и групи.



### 3. Методологија истраживања

#### 3.1 Проблем, предмет и циљ истраживања

Проблем истраживања је да се утврди у којој мери се студенти Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди баве рекреативним активностима у своје слободно време. Предмет истраживања чине различити видови рекреативних активности. Циљ истраживања је да се дође до података да ли се студенти баве рекреативним активностима или не у своје слободно време, на који се начин врши избор активности, да ли имају предлоге за побољшање услова бављења рекреативним активностима у Кикинди и у свом месту боравка.

#### 3.2 Узорак испитаника и варијабле

Узорак испитаника чине студенти Високе школе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди све три године и смерова: Струковни васпитач деце предшколског узраста, Струковни васпитач деце у јаслицама, здравственим и социјалним установама и Струковни васпитач за традиционалне игре. Укупан број испитаника је 144 просечне старости  $21 \pm 6$  месеци. Од укупног броја испитаника, женског пола је 130, а мушког пола 14.

У истраживању примењена техника анкетирања, а као основни инструмент упитник. Упитник садржи 14 питања и комбинованог је типа.

#### 3.3 Обрада и анализа података

Обрада података вршена је програмом SPSS-13,  $\chi^2$  -тестом. У наведеним табелама приказани су добијени резултатима по питањима упитника.

У табели број један приказани су добијени резултати на питање број 1 које се односи на пол испитаника. Од укупног броја испитаника 130 чине особе женског пола, а 14 испитаника мушког пола.

Табела 1.

	Observed N	Expected N	Residual
m	14	72,0	-58,0
z	130	72,0	58,0
Total	144		

Табела 2 представља одговоре на питање које се односи на године старости.

Табела 2.

	Observed N	Expected N	Residual
19	12	28,8	-16,8
20	38	28,8	9,2
21	46	28,8	17,2
22	20	28,8	-8,8
ostalo	28	28,8	-,8
Total	144		

У Табели 3 је број студената по годинама студијама и може се рећи да је анкето-м обухваћено највише студената друге године тј. 70.

Табела 3.

	Observed N	Expected N	Residual
prva	31	48,0	-17,0
druga	70	48,0	22,0
treca	43	48,0	-5,0
Total	144		

Питање број 4 се односило на место становања студената. Из табеле број 4 може се закључити да је 95 испитаника из градске средине, а 49 испитаника из сеоске средине.

Табела 4.

	Observed N	Expected N	Residual
grad	95	72,0	23,0
selo	49	72,0	-23,0
Total	144		

На питање да ли су се бавили спортом 122 студента дало је потврдан одговор, а 22 студента није био спорски активно (Табела 5)

Табела 5.

	Observed N	Expected N	Residual
da	122	48,0	74,0
ne	22	48,0	-27,0
Total	144		

Питање број 6 је повезано са претходним питањем јер је тражено да се наведе спорт којим су се бавили. Највећи број студената се бавило одбојком што се и може подразумевати јер популацију ове школе чине у највећој мери особе женског пола. У одговорима су се налазили следећи спортови – кошарка, фудбал, пливање, рукомет, а у мањој мери борилачки спортови, атлетика (Табела 6).

Табела 6.

	Observed N	Expected N	Residual
.00	21	17,9	3,1
odbojka	35	17,9	17,1
kosarka	11	17,9	-6,9
fudbal	9	17,9	-8,9
rukomet	23	17,9	5,1
borilacki s	14	17,9	-3,9
plivanje	10	17,9	-7,9
ostalo	20	17,9	2,1
Total	143		

На питање колико дуго су се бавили наведеним спортом, чак 66 студената навело је 3 или више година (Табела 7).

Табела 7.

	Observed N	Expected N	Residual
,00	21	28,6	-7,6
jedna	34	28,6	5,4
dve	22	28,6	-7,6
tri i vise	66	28,6	37,4
Total	143		

Од студената који су се бавили спортом углавном је то било на рекреативној основи док у мањој мери на професионалном нивоу (Табела 8).

Табела 8.

	Observed N	Expected N	Residual
,00	21	48,0	-27,0
profesionalno	43	48,0	-5,0
rekreativno	80	48,0	32,0
Total	144		

На питање да ли се још активно баве одређеним спортом скоро 80% студената дало је негативан одговор (Табела 9).

Табела 9.

	Observed N	Expected N	Residual
,00	18	48,0	-30,0
da	30	48,0	-18,0
ne	96	48,0	48,0
Total	144		

Из табеле број 10 може се закључити да је скоро 80 % студената укључено у одређене видове рекреативних активности. Табела број 11 проистиче из табеле 10 јер се односи на време утрошено на рекреативне активности у току једне недеље. Од понуђених одговора највише студената издвоји два до три сата недељно што је задовољавајуће за кретне потребе организма.

Табела 10.

	Observed N	Expected N	Residual
da	96	36,0	60,0
ne	48	36,0	5,0
Total	144		

Табела 11.

	Observed N	Expected N	Residual
,00	36	36,0	,0
jedan sat	36	36,0	,0
dva sata	23	36,0	-13,0
tri i vise	49	36,0	13,0
Total	144		

У Табели број 12 приказани су резултати добијени на питање којим се рекреативним активностима баве. Највећи број студената укључено је у слободно трчање и фитнес програме.

Табела 12.

	Observed N	Expected N	Residual
,00	37	28,6	8,4
trcanje	47	28,6	18,4
fitnes	37	28,6	8,4
odbojka	1	28,6	-27,6
fudbal	21	28,6	-7,6
Total	143		

Од разлога због којег се баве рекреативним спортом испитаници су у највећем броју изабрали здравље, па мршављење и на крају најмање дружење (Табела 13).

Табела 13.

	Observed N	Expected N	Residual
,00	37	28,8	8,2
zdravlje	67	28,8	38,2
mrsavljenje	21	28,8	-7,8
druzenje	7	28,8	-21,8
nesto drugo	12	28,8	-16,8
Total	144		

На питање да ли су задовољни условима организовања рекреативних активности испитаници су подељени по овом питању (Табела 14). Анализирајући добијене одговоре, испитаници нису задовољни условима који постоје у сеоским местима, док у градским местима самим избором садржаја и наплате.

Табела 14.

	Observed N	Expected N	Residual
da	76	48,0	28,0
ne	54	48,0	6,0
delimicno	14	48,0	-34,0
Total	144		

#### 4. Закључак

На основу добијених резултата истраживања, може се закључити да су испитаници пре доласка на студије више били спортски активни и да се у највећој мери у току студенских дана одустаје и од рекреативних активности. Након понуђених питања дата је могућност испитаницима да дају своје коментаре у вези са условима и могућношћу бављења спортско-рекреативним активностима. Испитаници су наводили различите аргументе за пасивност, а то је, пре свега, недостатак слободног времена, неадекватан избор садржаја, враћање у своје средине и губитак континуитета вежбања, високе цене понуђених садржаја. Од предлога испитаника за побољшавање услова бављења рекреативним активностима дати су следећи: организација ваннаставних активности у оквиру Високе школе, побољшање услова и понуда интересантнијих садржаја.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Вучковић, С. (1996). *Теорија и методика рекреација*. Ниш: Филозофски факултет, студијска група за физичку културу.
- Иванић, С. (2000). *Методологија праћења физичког развоја и физичких способности деце и омладине*. Београд: Градски секретаријат за спорт и омладину Града Београда
- Крсмановић, Б., Берковић, Ј. (1999). *Теорија и методика физичког васпитања*. Нови Сад: Факултет физичке културе и спорта.
- Момчиловић, З. (2008). *Методика физичког васпитања*. Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању
- Стела, И. (1971). *Спортска активност дјеце у слободно време*. Загреб: Школска књига.

**Angela Mesaros-Zivkov, M.Sc.**

Preschool Teachers' Training College in Kikinda,  
The Republic of Serbia

#### RECREATIONAL ACTIVITIES OF PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING COLLEGE STUDENTS

*Summary:* The society today considers physical culture to be the one which can enable survival of the human kind and ensure social progress. If a person fails to get involved in specific physical activities, i.e. planned and systematic physical exercise, their potential growth is restricted. Recreational sport is a sports field which includes practicing sports as a mode of relaxation and rest, whereas improving one's health or one's results in all the segments of a population. Recreational sports is a matter of choice, people practice it in their spare time, and still it satisfies their needs and creative interests and contributes to animating and refreshing a person's physical and mental powers. This research shall involve students of all three years of study of Preschool Teachers' Training College in Kikinda. The article's problem is to determine whether students practice recreational activities in their spare time, what sports are most popular and what year's students are proportionally most physically active. A survey shall be used for gathering data. The goal of the research is to determine to what extent students practice recreational sports in their spare time and which sport activities are practiced, which factors cause the lack of physical activity and what the suggestions for improving conditions necessary to practice recreational sports are.

*Key words:* college student, recreational activities, spare time.

## **УТИЦАЈ РАЗЛИЧИТЕ ВРСТЕ И ДУЖИНЕ БОРАВАКА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ УСТАНОВИ НА РАЗВОЈ МОТОРИКЕ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ**

*Сажетак:* Резултати Анализе варијансе трансверзалног истраживања и укрштања варијабла различите врсте боравка деце у предшколским установама (целодневно, полудневно и „скраћени боравак“) и различите дужине боравка деце у њима (од јасленог до предшколског узраста) са моторичким способностима предшколске деце показује да су најуспешнија деца она која су боравила у вртићу полудневно (6 часова), затим која су боравила у школи „скраћено“ (4 часа), док су најлошије резултате постигла деца која су боравила целодневно (10 часова). Деца која су боравила у вртићима од јасленог узраста била су успешнија од деце која су касније кренула у вртић у 4 од 7 испитиваних моторичких тестова. Упоредивањем добијених резултата са резултатима досадашњих истраживања, аутори истичу бројне предности тестирања деце предшколског узраста које представља одличну основу за полазак у школу.

*Кључне речи:* анализа варијансе, моторичке способности, целодневни боравак, полудневни боравак, предшколски узраст.

### **1. Увод**

Упис деце у вртић, већ од годину и шест месеци, доводи родитеље у недоумицу да ли је то прерано и да ли да дете у том периоду повере некој особи која би индивидуално бринула о њему. Овде се поставља питање: Колико боравак детета у вртићу може да допринесе правиланом физичком развоју и утиче на побољшање моторике и читав психофизички развој? Постоје неслагања у мишљењу, од оних да нема посебног утицаја и да је боравак у вртићима до 6. године само потреба родитеља, а не потреба детета, до оних који сматрају да управо боравак у вртићу може имати пресудан значај у животу детета.

Пошто се усмерене активности из области физичког васпитања примењују једанпут недељно у млађој, а два пута у средњој, старијој и припремној узрасној групи, тако да оне заједно са свакодневним јутарњим телесним вежбањем подстичу телесни и моторички развој предшколског детета. Планским и организованим вежбањем утиче се и на психолошке аспекте личности тако што се задовољењем потребе за кретањем деца растеређују од интелектуалних оптерећења или неких облика стреса узрокованих проблемима и несугласицама у предшколској установи и породици. Усмереним вежбањима се и трајно делује у превенцији стварања телесних деформитета, у стварању трајних навика за вежбањем и у стварању здраве и хармоничне личности детета.

---

\* dimitrijevicg73@open.telekom.rs

Овим радом испитаћемо и покушати да дамо одговоре на нека питања и недоумице које се односе на постојање разлика у моторичким способностима деце која су посећивала вртиће и оне који нису били у васпитним установама до припремног периода, који је по Закону обавезан. Када је најпогодније време да дете пође у вртић и како он може допринети његовом физичком и моторичком развоју? Јасно је да пропуштено у развоју моторике у овом периоду тешко надоместити касније јер је период предшколског узраста најосетљивији (критични период) за развој моторике код деце.

Период поласка у школу је веома важан како за дете, тако и за родитеље. Важно је да дете буде припремљено и „зрело“ за школу. Истраживања су показала да при упису детета у први разред треба испитати његову физичку зрелост за школу јер је то један од показатеља опште зрелости детета (Џиновић-Којић, 2001). О важности физичке зрелости излишно је говорити, јер ученик мора да одговори на оптерећења која доносе предстојеће школске обавезе.

## **2. Методологија истраживања**

### *2.1 Предмет и циљ истраживања*

Да бисмо дошли до релевантних сазнања о моторичким способностима, извршили смо емпиријско истраживање мерењем моторичких способности батеријом тестова да се утврди ниво и степен њиховог развоја на почетку првог разреда у зависности од врсте и дужине боравка деце у васпитно-образовној установи.

### *2.2 Хипотезе истраживања*

При остваривању циља истраживања постављене су следеће хипотезе:

1. У зависности од дужине боравка деце у вртићу од поласка у школу, постоје статистички значајне разлике у неким моторичким способностима и то у корист деце која су од јаслица боравила у вртићу.
2. Постоји статистички значајна разлика у неким моторичким способностима у односу на врсту боравка детета у установи (целодневно, полудневно, скраћено).

### *2.3 Узорак истраживања*

Основни статистички скуп – популацију, из кога смо изабрали статистичке јединице за узорак истраживања, чине сви ученици првог разреда основних школа града Ужица.

Како за основни циљ имамо да испитамо моторичке способности деце из различитих установа: вртића, школе и „комбиновано“, који подразумевају различите временске периоде боравка (Табела 1).

Табела 1. Структура узорка према варијаблама пол и установе

Пол	Установа			Укупно
	Вртић	Школа	Комбиновано	
М	57	48	21	126
%	48.3 %	50.0 %	55.3 %	50.0 %
Ж	61	48	17	126
%	51.7 %	50.0 %	44.7 %	50.0 %
Укупно	118	96	38	252
%	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Испитаници у нашем истраживању су деца исте генерације, која су у тренутку мерења имала 6,5–7,5 година. Испитано је 252 детета.

#### 2.4 Варијабле истраживања

Пошто постоје различити временски периоди боравака у предшколским установама, сматрамо да постоје и различити утицаји на морфолошке карактеристике и моторичке способности деце. Наиме, предшколски узраст обухваћен је програмом целодневног и полудневног боравака у вртићима и скраћеног боравака у припремној групи при школи.

**Целодневни боравак** подразумева две или више година боравака у предшколској установи током читавог дана од 6 до 16 часова или од 13<sup>30</sup> до 20<sup>30</sup>.

**Полудневни боравак** подразумева боравак од 8 до 14 часова.

**Скраћени боравак** подразумева боравак само једну годину пред полазак у школу у трајању од 4 часа дневно, са седмичном променом смена. Време преподневне смене је од 8 до 12, а послеподневне од 13 до 17 часова. Режим са седмичном променом смена карактерише школе у Ужицу, док сеоске школе само раде у преподневним часовима.

Колико су дуго деца боравила у предшколској установи, тј. од ког узраста деца похађају предшколске установе, варијабле су груписане су у пет категорија:

- од јаслица
- од 3. године
- од 4. године
- од 5. године
- од 6. године

#### 2.5 Ток и поступци истраживања

Сагледали смо затечено стање тестирањем деце – мерењем висине и телесне масе и моторичких способности батеријом тестова на основу искуства на одраслима испитаницима, а модификоване за малу децу (Бала и Крнета: 2006). Овом батеријом су мерене следеће моторичке способности: брзина (спринтерска и сегментарна), флексибилност, репетитивна снага, статичка сила, експлозивна снага и координација.

Процена моторичког простора вршена је помоћу мерног инструмента:

- Подизање трупа из лежања на леђима (*За репетитивну снагу*)
- Скок удаљ из места (*За експлозивну снагу*.)
- Издржај у згибу (*За статичку силу*)
- Тапинг руком (*За сегментарну брзину*)



- Трчање на 20м dash (За спринтерску брзину)
- Полигон натрашке (За координацију)
- Дубоки претклон на клупици (За флексибилност)

## 2.6 Статистичка обрада података

У статистичкој анализи коришћена је компјутерска обрада података помоћу програмског пакета SPSS.

Да би се утврдило да ли постоје статистички значајне разлике, користила се статистичка метода анализе варијансе (ANOVA). Код утврђивања нивоа статистичке значајности разлика ( $t$ ) између више аритметичких средина подгрупа употребљиван је F-тест, а код утврђивања нивоа статистичке значајности разлика између две аритметичке средине T-тест.

## 3. Резултати и дискусија

### 3.1 Резултати анализе варијансе моторичких способности деце различите дужине боравка у установи

Резултати до којих се дошло (Табела 2) показују да су од 7 испитиваних моторичких тестова, била најуспешнија деца која су боравила у вртићима од јасленог узраста у 4 теста: Тапинг руком, Скок у даљ из места, Дубоки претклон на клупици и Полигон натрашке, од којих се статистички значајно разликују резултати код 2 моторичких способности (Скок у даљ из места на нивоу  $p=0,007$  и Полигон натрашке на нивоу  $p=0,017$ ). До оваквих резултата дошли су и Сабо (2003, 2004) и Бунчић (1998).

Деца боравка од припремне групе били су успешнији у 2 теста са статистичком значајношћу (Трчање на 20м dash на нивоу  $p=0,020$  и Издржај у згибу на нивоу  $p=0,042$ ), а деца боравка од млађе групе у Подизање трупа из лежања на леђима, али није статистички значајно.

Деца из вртића више су вежбала способности на малом простору (најчешће затвореном), у салама за вежбање уз добре реквизите, полигоне и др. Имају најбоље предуслове за развој добре експлозивне снаге ногу, која је битна за укључивање у велики број спортова као и координације, која је сигнал брзом усвајање моторичких информација.

Успешност деце која су боравила у васпитној установи само у припремном периоду имала је позитиван утицаја на *спринтерску брзину*, чијем развоју је допринио кратковременски боравак у установи, а могућност чешћег кретања условио је бољи резултат. Наиме, васпитне установе ретко имају довољно велики и адекватан простор, па деца не могу ни довољно често ни квалитетно да трче. Када се узме да су успеху деце са боравком од припремне групе допринеле постигнуте вредности деце из села, која су била изванредна у способностима (*статичка сила и брзина трчања*, где је школа у предности), можемо сматрати да је ту од пресудног значаја била средина у којој су боравила деца.

Резултати истраживања Рудић, Голубовић (2008) потврђују значај дужег боравка у установи за зрелост деце, јер сва деца којој је одложен полазак у школу ишла су само у припремном периоду у вртић, тј. једну годину пред школу.

Хипотеза-1 се потврђује јер постоје статистички значајне разлике између моторичких способности деце различите дужине боравка, у корист деце која су боравила у васпитним установама од јасленог узраста.

Табела 2. Моторичке способности испитаника различите дужине боравка у установи

Вар	Од 6. г	Од 5. г	Од 4. г	Од 3. г	Од јаслица	F	p
Тап	18.30	17.33	18.41	18.50	19.06	1.189	.316
Пре	37.83	36.67	37.29	38.33	38.29	.352	.843
Ско	96.29	92.23	96.46	90.67	103.55	3.626	.007
Под	17.85	14.95	17.55	16.23	18.54	.897	.466
Пол	20.42	24.48	21.21	20.84	19.64	3.087	.017
Трч	5.06	5.20	5.27	5.32	5.13	2.987	.020
Изд	11.97	11.70	8.23	8.35	11.37	2.511	.042

Значење редова: Вар-варијабла, Тап-Тапинг руком, Пре-Претклон на клупици, Скок у даљ, Под-подизање трупа, Пол-Полигон натрашке, Трч-Трчање на 20м, Изд-Издржај у згибу

### 3.2 Резултати анализе варијансе моторичких способности деце различите врсте боравка у установи

Резултати Анализе варијансе (Табела 3) показују да различита врста боравка у установи омогућава и различите погодности за развој моторичких способности. На тестовима су била најуспешнија деца *полудневног* боравка, која су од 7 моторичких тестова била најуспешнија у 4 и то: Тапинг руком, Скок у даљ из места, Трчање на 20м dash и Полигон натрашке, код којих је статистичка значајност нађена код процене Тапинг руком на нивоу  $p = 0,015$  и на граници је статистичке значајности код способности *координације*. Деца скраћеног боравка била су најуспешнија у преостала три моторичка задатка: Издржај у згибу, Подизање трупа из лежања на леђима и Дубоки претклон на клупици, али без статистичке значајности. Деца целодневног боравка нису била најуспешнији ни у једном моторичком задатку.

Резултати нашег истраживања доводе нас до закључка да је целодневни боравак пре свега потреба родитеља, а не деце.

Треба напоменути да су деца која су боравила у полудневном бораваку посећивала установе само у преподневним часовима, док су и деца целодневног боравака боравила у установама и пре и после подне. Деца скраћеног боравка у граду седмично су мењала смене, а деца у сеоској средини, која су била у наведеним способностима изузетно успешна, боравила су само у преподневним часовима, што може да буде препорука о реализацији васпитно-образовног рада, ако за то постоје могућности и потребе родитеља.

Врсте боравка у установи различито утичу на децу и те разлике настају под утицајем ефеката две различите временске и дневне структуре боравка у предшколским установама.

Резултати до којих је дошао Марковић (2008), Марковић и Шекељић (2008) да је целодневни боравак васпитно-образовно ефикаснији од полудневног боравка нису потврђени. Мада у радовима који су били доступни нису наведени временски интервали

рада целодневног и полудневног боравка, што може бити од посебног утицаја на моторичке способности деце.

Хипотеза-2 се потврђује јер постоје статистички значајне разлике између деце која су боралила у вртићима различити временске периоде дана.

Табела 3. Моторичке способности испитаника различите врсте боравка

<i>Варијабла</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<i>Тапинг руком</i>	18.75	20.00	17.99	<b>4.305</b>	<b>.015</b>
<i>Дубоки претколон на клупици</i>	37.94	37.48	38.03	.072	.930
<i>Скок у даљ из места</i>	98.43	100.77	95.38	1.060	.348
<i>Подизање трупа</i>	17.60	16.25	17.93	.337	.714
<i>Полигон натрашке</i>	20.23	18.46	21.17	<b>2.883</b>	<b>.058</b>
<i>Трчање 20 м</i>	5.20	5.00	5.09	<b>2.756</b>	<b>.066</b>
<i>Изддржај у згибу</i>	10.01	10.47	12.15	<b>2.427</b>	<b>.090</b>

Значења колона: 1-целодневно, 2-полудневно, 3-скраћено

#### 4. Закључци

Можемо да закључимо да је боравак деце од јасленог узраста пожељан за подстицај моторичког развоја и формирање моторичких навика, али треба настојати да се вртићима обезбеди адекватно двориште или неки спорски терен где би деца могла да задовоље своју потребу за трчањем и кретањем, али је и пожељно да групе са којима раде васпитачи буду мање како би васпитачи могли да прате дечје кретање и безбедност у игри на отвореном и већем простору.

Закључци до којих се дошло резултатима, а које треба још потврдити и неком другом приликом испитати, су да се (уколико је могуће и одговара потребама родитеља) инсистира на реализацији програма физичког васпитања само у преподневном периоду, а самим тим и да боравак деце у установи буде у преподневним часовима.

Искуства аутора овог рада, као и искуства и препоруке многих других аутора (Поповић, Цветковић, Грујичић (2006:29), „указују на потребу и обавезу организованог физичког вежбања у овом сензитивном, предшколском узрасту. Наиме, моторички развој запостављен у предшколском узрасту често није могуће надокнадити касније. Систематско и планско подстицање тј. вежбање дозирањем узрасно прикладним кретним искуствима је неопходно, јер само сазревање не може да обезбеди пуну реализацију моторичког потенцијала деце“.

Да резимирамо да са децом од најранијег узраста треба почети са правилним физичким васпитањем, најпре неинституционализовано, у кругу породице са подстицајима и личним примером родитеља, а организовано још у предшколском узрасту. Важно је да у васпитној установи поред стручно оспособљених васпитача, деца имају могућности да вежбају у адекватним условима, објектима, уз адекватне справе, реквизите и опрему да би деца у много већој мери испољила своје потенцијале, створила и развила моторичко понашање.

Важно је истаћи препоруку за учитеље да тестира децу на овај начин при полагању у школу, чиме би имали јасну слику о моторичкој основи којом дете располаже, да би могли планирати физичке активности и правилно усмеравати деловања на психофизички развој деце (Димитријевић, 2011: 228).

## ЛИТЕРАТУРА

- Бала, Г., Крнета, Ж. (2006). „О метријским карактеристикама моторичких тестова за децу“. *Зборник радова „Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине“*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Бунчић, В. (1998). *Разлике у морфолошким и моторичким димензијама ученика са обзиром на похађање предшколских установа*. Непубликовани магистарски рад, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Димитријевић, С. (2011). *Морфолошке карактеристике и моторичке способности деце при поласку у први разред основне школе*. Непубликовани магистарски рад, Ужице: Учитељски факултет.
- Марковић, Ж. (2008). *Утицај целодневног и полудневног боравка на антропометријске карактеристике и моторичке способности предшколског узраста*. *Узданица*, (1), 104–117, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Марковић, Ж. и Шекељић, Г. (2008). „Утицај боравка у предшколским установама на физички развој и физичке способности“. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*. IX: 79–94.
- Поповић, Б., Цветковић, М. и Грујичић, Д. (2006). „Тренд развоја моторичких способности предшколске деце“. *Зборник радова „Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине“*.
- Рудић, С., Голубовић, Ш. (2008). „Повезаност појединих аспеката когнитивног функционисања деце и одлагања поласка у школу“. *Настава и васпитање*. IV: 504–513.
- Сабо, Е. (2003). *Психосоматски статус деце предшколског узраста при упису у основну школу*. Нови Сад: Факултет физичке културе (ФФК), (докторска дисертација).
- Сабо, Е. (2004). „Утицај дужине боравка у децем вртићу на развој функционалних способности дечака предшколског узраста“. *Физичка култура*. I-IV, вол 57-58: 19–25.
- Џиновић-Којић, Д. (2001). „Физичка зрелост деце за полазак у школу“. *Настава и васпитање*. I.: 79–97.

**Slavica Dimitrijevic, M.Sc.**

Children and Youth Home “Petar Radovanovic”,  
Uzice, The Republic of Serbia

**Radoje Stopic**

Ministry of Education, Science and Technological Development,  
Belgrade, The Republic of Serbia

**DIFFERENT TYPES AND LENGTHS OF STAY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
AND THEIR INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS OF  
PRESCHOOL CHILDREN**

*Summary:* The authors of the paper analyzed the variance of transverse research and intersected the variables of different types of children’s stay in kindergartens (full-day, half-day and the “shortened stay”) and different lengths of children’s attendance (from nursery to preschool age) with motor skills of preschool children. The results show that the most successful were the children who spent half a day in kindergarten (6 hours a day), then those who stayed for “shortened” period (4 hours a day), while the worst results were achieved by children on full-day regime (10 hours a day). The children who attended kindergarten from the nursery level were more successful than those who started attending later in 4 tests of motor skills out of 7 studied. After comparing the results obtained with the results of previous researches, the authors point out numerous advantages of testing preschool children since it provides an excellent basis for school.

*Key words:* analysis of variance, motor skills, full-day care, half-day care, preschool children.

## СТАВОВИ ВАСПИТАЧА КАО ПУТОКАЗИ КА УНАПРЕЂИВАЊУ КУЛТУРЕ ГОВОРА ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

*Сажетак:* У овом раду интерпретирају се резултати испитивања ставова васпитача о идентификацији даровите деце за језик из предшколских установа у Београду, Панчеву, Вршцу и Пљевљима (Црна Гора). Циљ испитивања је да се уоче критеријуми, којима се идентификују деца надарена за језик, присутни у васпитачкој пракси, те размотре могући методички поступци за подстицање језичког стваралаштва даровитих у предшколским установама. Према исказима васпитача, децу која су даровита за језик карактерише: флуентан језички израз, флексибилност, оригиналност, неукалупљивост, проициљивост и дивергентно мишљење; надарени предшколци (намерно) мењају интонацију гласа када желе да *делују* језиком, реагују на неправилно акцентоване речи, служе се гестом и мимиком у говорничким наступима, траже од васпитача да им покажу како језиком могу утицати на саговорнике, што је у домену културе говора. Ови искази васпитача послужили су као путокази за осмишљавање језичких игара за афирмацију језичког стваралаштва и унапређивање говорне културе даровитих предшколаца, што је уједно и припрема деце за школовање (када ће се деца са елементима културе говора упознати са теоријског становишта). У раду се даје и кратак осврт на компетенције васпитача за извођење активности из области културе говора.

*Кључне речи:* култура говора, даровити, језичке игре.

### 1. Увод

Да од даровитих појединаца зависи развој и напредак људске врсте, учили су још стари народи (Кинези, Грци, Египћани, Индуси, Јевреји), а озбиљнији приступ изучавању и третману феномен даровитости добија у 20. веку, нарочито после Другог светског рата. Овај веома сложен и разноврстан феномен, заокупља и данас пажњу бројних страних и домаћих научника и стручњака. Тако се, на пример, већ двадесет година на Високој школи струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“ у Вршцу, на округлим столовима дискутује о даровитости са различитих аспеката, а према темама<sup>1</sup> које прате научне трендове и друштвене токове.

---

\* ivanacurcin@yahoo.com

<sup>1</sup> Први округли сто о даровитости у Вршцу је одржан 17. 5. 1995. на тему: „Даровитост и креативност на предшколском и млађем основношколском узрасту“; ове године обележава се јубиларни – 20. округли сто, а тема скупа биће: „Даровитост и креативност – развојна перспектива креативне перформансе“. Под окриљем овог међународног скупа о даровитости, до сада је објављено 872, углавном, научна рада у *Зборнику* Високе школе (Вршац), а скупу је присуствовало више од 1000 учесника из земље и света (према: 20. година о даровитости [приредиле: Ђорђевић-Келемен], 2014: 15).

Када су у питању европска залагања да се научно истражује на теме – од испољавања даровитости, до могућности вежбања и изграђивања талената и креативности, спецификовања карактеристика даровитости и услова за њихов развој —поменућемо овом приликом само „The European Council for high Ability” (ЕСНА), који програмом рада подржава и повезује активности националних удружења за даровите у Европи. На последњој конференцији одржаној у Порту (Португалија) у октобру 1996. г., говорило се о и значају унапређења знања о даровитима.

## 2. Теоријски оквир

### 2.1 О феномену даровитости

О феномену даровитости постоје бројна схватања и дефиниције (исп. Голтон, 1869, Терман, 1921, Спирман 1927, 1950, Терстон, 1947, Вити, 1962, Стренц, 1965, Гилфорд, 1967, Галагер, 1976, Рензули, 1978, Гање, 1985, Кропли, 1992, Максић, 1998, итд., према: Ђорђевић и др., 2007: 11–14), а овом приликом задржаћемо се на Гарднеровој студији (1983) „Оквири ума”, у којој он негира традиционално схватање да је интелигенција јединствена способност. У Гарднеровој теорији вишеструке (мултипле) интелигенције (уп. Стојаковић, П. 1998; Ђорђевић и др., 2007: 13 ) говори се о томе да постоје многобројни начини учења и сазнавања спољног света, те тако и: 1. вербално-лингвистичка интелигенција; 2. визуелно-просторна; 3. интерперсонална; 4. интраперсонална; 5. логичко-математичка; 6. телесно-кинетичка и 7. музичко-ритмичка интелигенција. За разлику од већине традиционалних схватања, по овој теорији, интелигенција се може мењати, односно, побољшавати вежбањем и васпитањем (тзв. васпитљивост интелигенције). Гарднеров модел мултипле интелигенције прихваћен је у теорији и пракси васпитно-образовног рада – посебно са даровитима. Дакле, на основу теорија способности горенаведених истакнутих истраживача, као и досадашњих сазнања из области психологије и педагогије, феномен даровитости се може дефинисати *као високо развијена способност било општа или нека специфична (језичка, музичка, математичка ...) која омогућује натпросечан учинак на одређеном и конкретном подручју*, и ми ћемо се на овај теоријски оквир ослањати у раду.

### 2.2 Задатак методике даровитих

Тврдња да „даровити неће увек сами наћи пут да остваре своје потенцијале ако им средина не пружи подстицаје” (Гојков, 2014: 3), уводи нас у *дидактички и методички оквир рада*. У радовима многих истраживача (исп. Фурлан и Кобола /енгл. Furlan & Kobola/, 1971, Максић, 1996, Вилотијевић, 1999, Ђорђевић, Б., 1999, Гојков, 2008), експлицитно и имплицитно се указује на то да значај даровитих за целокупан напредак и развој људске врсте обавезује дидактичаре и методичаре да истражују могућности вежбања и развијања даровитости и креативности у различитим областима, што представља *полазиште* за други, методички део овога рада.

### 2.3 Приступ

Овај рад се заснива и на идеји о томе да наставници и васпитачи треба да буду „*рефлексивни практичари*” (исп. Гојков, 2010: 61), који истражују у својој учioniци/радној соби, организују, усмеравају, мотивишу све, а посебно надарене. Рефлексивни васпи-

тач мора бити способан и довољно уверен у своје истраживачке вештине да спроведе истраживање малог обима у својој установи (вртићу); исто тако, мора бити оспособљен да ефикасно испита и евалуира ефикасност нових идеја и примењених активности.

#### 2.4 Препознавање и идентификација даровитих

Идентификација даровитих ученика веома је сложена и одговорна активност којој треба прићи из више углова и на основу више параметара. Даровитост се може истраживати, на пример, одређеним инструментима као што су: стандардизовани тестови школских постигнућа, стандардизовани тестови општих и посебних способности, тестови особина личности, те тестови стваралачких способности итд.; у идентификовању даровитих користи се и коефицијент интелигенције (исп. Терман, Бјекер, Холлингворт, Данијелсон и др. према: Ђорђевић и др. 2007: 20), посматрају се специјалне способности, интересовања, навике, карактерне особине, физичка конституција, социјалне и емоционалне особине. Тако се, на пример, као интелектуална својства даровитих (исп. Грандић–Летић, 2009: 183–191) издвајају: брзина у раду и учењу, независност у суђењу; даровити су добри посматрачи, те знају много ван градива. Креативна својства надарених су: инвентивност, интуитивност, прихватање ризика итд. Даровите карактеришу и одређена емоционална својства брзи су када одлучују, имају велике захтеве према себи, те потребу за променом; прилагодљиви су, практични, учтиви, а, када је реч о мотивацији и учењу: воле да уче, имају развијену радну дисциплину итд.<sup>2</sup>

Надарени имају висока школска постигнућа, постижу успехе на такмичењима, а успешни су и када су у питању истраживачке, уметничке и друге делатности. Речју, многи су индикатори које треба узети у обзир када је у питању идентификација даровите деце, те је неопходно да се ангажују сви одрасли (родитељи, васпитачи, учитељи, наставници, педагози, психолози итд.) који окружују дете. Први корак на том путу је свакако *препознавање даровитих* (исп. Грандић–Летић, 2009: 42) за језик, математику, музику итд.

#### 2.5 Даровити за језик

Уобичајено је да се за надарене за језик каже да су *речити*. „Речит казује особине онога који има говорничких способности, располаже великим бројем речи, читавим богатством, уме да их складно распореди и повеже да снажно делује оно што говори, те је то говорнички дар” (Лалевић, 2004: 687, подвачењем истакла И. Ђ.). Начин на који даровита деца говоре, исказују мисли и ставове, издваја их од остале деце: говор даровитих одликује се сликовитим језичким изразом, логичношћу и јасношћу изражавања (уп. Цветановић, 2010: 130). Надарена деца имају богат речник, а „захваљујући великом богатству речника, даровити су често у друштву одраслих, а у групи вршњака су обично вође и врло су спретни у борби мишљења и разним дебатама” (Грандић–Летић, 2009: 34). Даровито дете воли да дискутује, оно радо поставља питања (исп. Ђорђевић, 2008: 27); воли да слуша приче и увиђа поступке ликова, твори разноврсне, разноврдне и ретке приче при чему не имитира своје вршњаке или одрасле (не понавља); воли поезију, памти лако стихове, речју, показује „изражено интересовање за књижевност као уметност” (Каменов, 2010: 210–216).

<sup>2</sup> Међутим, постоје и мање пожељна својства карактеристична за даровите: агресивност, тешко прихватање неуспеха, брзоплетост, претерано изражен такмичарски дух итд. (исп. Грандић–Летић, 2009: 188–191).

Надарену децу одликује и усмерена пажња на онога ко му се обраћа, разумевање вербалних упутстава, говор им је течан, јасан и повезан, надарена деца се изражавају у реченицама, а играју речима, стварајући при томе и нове речи са намером да изграде аналогije, метафоре, изразе „бројне, удаљене, невероватне и необичне асоцијације” (Борђевић, 2014: 101).

### 3. Методолошки оквир

#### 3.1 Предмет, циљеви и хипотезе истраживања

Будући да се говор најбоље и најлакше савлађује баш у периоду детињства и да му тада треба посветити посебну пажњу (исп. Васић, 1991: 30), одлучили смо се да се у овом раду бавимо говором даровите деце предшколског узраста. За предмет истраживања изабрали смо ставове (мишљења) васпитача о томе како, у пракси, препознају, те даље идентификују даровиту децу за језик. У истраживање смо кренули од следећих хипотеза:

- Х1 – испитивање мишљења практичара добар је путоказ ка унапређивању васпитачке праксе рада са даровитима;
- Х2 – васпитачи у препознавању даровитих ретко укључују параметре који се тичу културе говора даровитих.

*Примарни циљ* истраживања био је да се уоче и класификују критеријуми којима се препознају даровита деца за језик у васпитачкој пракси – на основу исказа васпитача. Исто тако, желели смо да мотивишемо и оспособимо будуће специјалисте за афирмацију деце стваралаштва да примењују истраживачки приступ у васпитном раду, те осмислимо језичке игре намењене даровитој деци којима би се првенствено неговала и подстицала култура говора, али и језичко стваралаштво даровите деце предшколског узраста. Метода истраживања је детерминисана облашћу коју испитујемо – примењена је дескриптивна метода; узорак истраживања је пригодни.

#### 3.2 Ток истраживања

Од новембра 2013. до фебруара 2014. г. 19 студената, који су похађали специјалистичке студије Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, Вршац, (смер: *Афирмација деце језичког стваралаштва*) прикупљали су, у оквиру предиспитних обавеза, исказе васпитача о критеријумима по којима препознају даровите за језик. Материјал за истраживање је сакупљен из четири предшколске установе и једне деце креативне радионице<sup>3</sup> (изабране су установе које су биле у ближем окружењу студената, или у којима су сами студенти запослени). Укупно 33 васпитача (радно искуство васпитача: од 1 месеца до 25 година) је одговорило (у писаној или електронској форми) на питање: *Како препознајем дете даровито за језик у својој васпитној групи?* Сакупљено је укупно 153 исказа, што чини *истраживачки корпус*.

<sup>3</sup> Искази васпитача прикупљани су из следећих установа:  
 Вртић „Бајка”, Панчево;  
 ПУ „Чукарица”, Чукарица, Београд;  
 ПУ „Раковица”, Раковица, Београд;  
 ПУ „Дечји вртић”, Вршац;  
 ЛПУ „Еко бајка”, Пљевља (Црна Гора).



### 3.3 Ограничење истраживања и пројекција резултата

На другом корпусу (нпр. мишљења васпитача ексцерпираних из других крајева наше земље, у нпр. другом временском периоду) могући су другачији резултати. Исто тако, треба имати у виду да је поступак препознавања, те идентификације даровите деце сложен. Потребни су, поред исцрпних извештаја васпитача, ангажовање психолога, родитеља, темељно испитивање, одговарајући (школски) програми, ваншколске мере... Акцент је постављен на то како васпитачи у пракси препознају даровите за језик.

Верујемо да ће резултати до којих смо дошли у овом истраживању бити корисни васпитачима-специјалистима за афирмацију деџег стваралаштва, као и студентима, будућим васпитачима, у оном сегменту који се односи на унапређивање рада са даровитом децом за језик. Исто тако, сматрамо да је извођење истраживања невеликог обима било добра прилика да се будући специјалисти оспособе да буду тзв. „рефлексивни практичари”.

## 4. Резултати и интерпретација резултата

У Табели 1 приказани су искази васпитача у којима се препознаје како васпитачи уочавају даровиту децу за језик, укупан број забележених исказа истог или сличног типа, те њихова процентуална заступљеност.

Табела 1: Искази васпитача о препознавању даровитих за језик, број и процентуална заступљеност

Искази васпитача Број исказа Процентуална заступљеност	Број исказа	Процентуална заступљеност
Богат речник (употребљава доста придева и синонима) 23 15%	23	15 %
Твори нове речи 7 4,6 %	7	4,6 %
Употребљава правилно сложене реченице 3 1,9%	3	1,9 %
Самостално смишља разнолике, врло креативне песме и приче, мења ток и крај приче, додаје тексту своја искуства, додатно описује ликове, ситуације и догађаје 23 15%	23	15 %
Пажњу посвећује детаљима из приче 4 2,6%	4	2,6 %
Са лакоћом решава загонетне приче 2 1,3%	2	1,3 %
Радо драматизује познате приче и воли да глуми	9	5,9 %
Често римује речи	11	7,2 %
Изражајно рецитије	14	9,2 %

Воли јавни наступ	12	7,8 %
Развијен смисао за хумор	3	2 %
Има јаку жељу да учествује у језичким играма, самостално смишља говорне игре	7	4,6 %
Поставља питања и потпитања у вези са језиком	8	5,2 %
Намерно мења интонацију гласа	5	3,3 %
Осећа неправилне акцентуације	9	5,9 %
Служи се гестовима и мимиком да појача свој говорнички наступ	4	2,6 %
Траже да им се покаже како језиком могу деловати на саговорника	9	5,9 %
Укупно:	153	100 %

Генерализујући резултате приказане у табели, може се закључити да васпитачи даровито дете за језик препознају углавном као оно које има *флуентан језички израз* (прича приче), *флексибилност* (разноврсне и разновродне приче), *оригиналност* (твори ретке приче), *неукалупљивост* (даровито дете не имитира друге, већ само изналази нова решења) и *проницљивост* (увиђа поступке ликова), *дивергентно мишљење* (дете самостално тумачи књижевне ликове). Дакле, васпитачи даровиту децу за језик препознају углавном онако како је то у педагошкој, дидактичкој и др. литератури до сада утврђено (в. 2.5).

Васпитачи у највећем броју случајева (15 % свих исказа) истичу да даровите за језик препознају на основу богатог речника, даровити самостално смишљају приче и песме, мењају ток и крај приче, испричаном тексту додају своја искуства (15 %), изражајно рецитују (9,2 %), те воле јавне наступе (7,8 %). Врло ретко даровити се препознају по томе што са лакоћом решавају загонетне приче (1,3 %) или правилно употребљавају сложене реченице (1,9 %).

Пажњу су нам привукли искази васпитача са годинама практичног искуства (20 и више) следећег типа: [Даровито дете за језик препознајем по томе што]: *поставља питања и потпитања у вези са језиком; намерно мења интонацију гласа; осећа неправилне акцентуације; служи се гестовима и мимиком да појача свој говорнички наступ; траже да им се покаже како језиком могу деловати на саговорника*. Сви ови искази јављају се понаособ у мање од 6 % случајева (заједно у 22,9 %, тј. у 35 од 153 истраживана исказа), те су нам послужили као путокази за идентификацију језичких 'поља', у којима се може унапредити рад са даровитом децом у предшколским установама (у даљем тексту: ПУ), поготово ако се у обзир узму потенцијали ове деце.

Релативно мала заступљеност исказа који се односе на правилну акцентуацију, интонацију (као карактеристике доброга усменог говора) указала нам је на то да се неговању културе говора даровитих могло више пажње посветити у васпитачкој пракси, што отвара врата за богату лепезу језичких вежбања која се могу моделовати у језичке игре и игролике активности. У исто време, потврдиле су се X1 и X2 од којих смо у истраживање пошли: испитивање мишљења практичара је добар путоказ ка унапређивању васпитачке праксе јер омогућава идентификовање области у којима се може појачати васпитни и образовни рад – у испитиваном случају то је култура говора даровитих. Са друге стране, уочили смо да васпитачи у препознавању даровите деце не обухватају све језичке нивое (запоставља се фонетика, фонологија, и у блиској вези са тим прозоодија) иако су, између осталог, задаци предшколског рада са децом 'одвајање' деце од

особина локалног говора (применом нпр. вежби за отклањање дијалекатских, локалних и жаргонских карактеристика говора), те почетно усвајање особина доброга говора и различитих функција језика. Будући да надарени 'жури у развоју' у односу на осталу децу, треба их подстицати да негују тачан, флуентан, сврсисходан, јасан говор и да њим делују на саговорника.

## 5. Метод игре

Имајући у виду да је игра уобичајена у раду са децом предшколског узраста као „основна и најприроднија активност деце све до пубертетске фазе” (Трнавац и др. 1991: 3), и да је једно поље будућег развоја (Виготски 1971), сматрали смо да би, са циљем неговања културе говора даровитих, корисно било осмислити језичке игре које би допринеле томе да се даровита деца предшколског узраста додатно ангажују, усвајајући карактеристике доброга говора и поступке за његову успешну употребу у комуникативним и креативним дискурсима.

Метода игре имплицира и спонтаност, неспутаност, те се њоме могу лакше стицати одређена знања и навике. Деца, учествујући у језичким играма, откривају могућности језика, упознају се са металингвистичким функцијама језика, што све има подстицајну улогу и појачава степен занимљивости, доприноси радној, али и пријатној и опуштеној атмосфери. У таквој средини даровитост се може и препознати и развијати.

Примена језичких игара којима се уочавају карактеристике доброга говора може послужити као припрема за школовање деце када ће се они са елементима културе говора упознати са теоријског становишта. Неопходан предуслов за извођење ових активности којима би се подстицала говорна култура даровитих је развијена говорна култура васпитача, дакле, компетентност васпитача, о којој ће бити речи пре но што у раду изложимо неке конкретне примере језичких игара.

## 6. Компетенције васпитача за рад са даровитом децом за језик

Сматрамо да би васпитач, поготово васпитач-специјалиста, за успешан рад са даровитом децом за језик требало да буде: 1. добар говорни модел који у свом усменом и писменом изражавању поштује норме стандардног језика; 2. добро припремљен за рад са даровитима (да препозна даровите за језик, учествује у идентификацији даровитих, да примењује стратегије подстицања даровитости итд.); 3. креативан у редовном и квалитетном подстицању даровитих као и потенцијално даровитих (и њихових родитеља); 5. упознат са основним говорним вежбама које креативно примењује у раду са надаренима (нпр. са вежбама јачања респираторних органа, вежбама артикулације, вежбама акцентуације итд.); 6. онај који добро познаје *културу говора* са теоријског становишта (вредноте усменог говора, видове усменог изражавања, стандардну акцентуацију, основе реторике, физиолошке особине и акустична својства усменог говора); 8. поштовалац личности даровите деце; 9. покретач слободне комуникације са даровитима у својој васпитној групи (јер слободна комуникација са васпитачем води даље до успешне и конструктивне комуникације са са учитељима); 10. упознат са тим које језичке области посебно интересују даровите у васпитној групи са којом ради. Веома је важно да васпитач, те васпитач-специјалиста оствари и одређену говорну праксу руковођену стручњацима из области културе говора, као и говорним узорима. Коначно, да буде 'осетљив' на питања даровитих о језику и да трага за одговорима.

## 7. Примери игара за унапређивање културе говора даровитих на предшколском узрасту

### 7.1 Играмо се акцентима

Васпитач-специјалиста језичку игру о акцентима може започети правилним изговором низова речи с краткосилазним, па онда са дугосилазним акцентима како би деца савладала и осетила акустичне карактеристике (интонацију и дужину). Игра може бити изведена и уз помоћ гињол лутака, тако да васпитач, користећи нпр. лутку у десној руци, говори речи с једним акцентом, а кад подигне другу руку са лутком – речи које се другачије интонирају, или имају различиту дужину акцента. Васпитач при томе обраћа пажњу на избор речи и њихову правилну акцентуацију. Може игру започети речима са краткосилазним акцентом: *пёсма, пёс, лав* итд.<sup>4</sup> Затим долазе речи са дугим акцентом: *вуќ, куќм, мајка*. Васпитач или гињол лутка са децом разговара о томе како ове речи звуче. Васпитач може очекивати од даровите деце необичне одговоре, даровити ће бити подстакнути да и сами осмисле речи које исто звуче (имају исти акценат).<sup>5</sup>

#### 7.1.1 Различит акценат – различита значења

Васпитач може увести у игру нову групу речи. Сада ће се у сваком пару наћи једна реч са дугим и једна реч са кратким акцентом (мёк: мёд; лош: лов). Од деце се може захтевати да осмисле парове речи које се на исти начин разликују (по акценту). У завршном делу активности васпитач изговара парове речи које су састављене од истих слова, али којима различита значења проистичу из различите акцентуације (град: град, луќ: луќ, дуѓа: дуѓа). Васпитач може захтевати од деце да са овим речима осмисле приче, загонетке, пословице. За овим вежбама следе вежбе за уочавање разлике између краткоузлазних и дугоузлазних акцента: *зора* (доба дана) и *Зора* (властито име). Деца се могу подстаћи и да наведу боје које исто звуче (нпр. жућ, црн, сив), те тим бојама да допуне илустрације уз приче, које су о бојама које исто звуче, осмислили.

### 7.2 Игра интонације (висине тона)

Задатак ове игре је да се деци омогући да увиде важност интонације у обликовању говорног исказа, као и могућности које постоје када је у питању интонирање. Васпитач треба да буде оспособљен да деци дочара да, на пример, **глас а**, различито интониран може изражавати: *радост, тугу, одушевљење, изненађење, страх, претњу*. Реч **не**: молбу и наредбу (уп. Не, немој ми прићи/ желим из далека да гледам твоја ока два... (*Стрепња*, Д. Максимовић)/, Немој да прилазиш ватри!/ разг./). Исти скуп речи различито интониран може бити: потврдна, упитна или узвична реченица. Васпитач може додатно ангажовати даровите ученике да различито интонирају речи познате приче: *Ловац је спасио баку. Ловац је спасио баку? Ловац је спасио баку!*, као и да осмисле наставак приче и да је испричају као да: (а) вест о догађају преноси ТВ водитељ; (б) о догађају се распитује вођа чопора вукова; (в) због спасавања баке радује се Црвенкапа итд.

<sup>4</sup> Васпитачима је на располагању мноштво литературе о правилној акцентуацији као и речника са акцентованим речима (исп. Пецо, 1992, Ивић-Лехисте, 1996, Шипка, 2010, Шипка, 2011 итд.), а могу до података о акцентуацији појединих речи, по сопственом захтеву, доћи и уз помоћ електронске претраге (нпр. на сајту Српске дигиталне библиотеке, <http://www.srpskijezik.com/> и сл.).

<sup>5</sup> Умешнији васпитач може покушати да звиждањем покаже (једна од техника за лакше овладавање акцентима) како различито звуче ови акценти, те од даровитих да тражи да покушају да одзвигде речи које васпитач говори итд.

Игра за увежбавање правилне интонације, може се извести и уз помоћ очигледног средства. У ту сврху деца могу да израде од картона рамове за наочари (тужне, сумњичаве, хвалисаве, радознале, тврдоглаве...), те, гледајући кроз њих, да говоре: радознало, са тугом, хвалисаво... Појединачно излагање може заменити дијалог у којем разговарају: *тужне* и *веселе*, те *плашљиве* и *храбре* наочари о истој теми итд.

### 7.3 Говорнички наступ

Полазећи од Демостенове тврдње да су у беседи најважније три ствари: „прво, како се нешто каже, друго, како се нешто каже, и, треће, како се нешто каже” (према: Шипка, 2011: 97), васпитач може од даровите деце захтевати да: говоре као водитељи ТВ емисија, као омиљни лик из цртаног филма, „тако да сви пожелеле да те пажљиво слушају” или о поклону који силно желе.

### 7.4 Говорни узор

Ретка је појава да у ПУ гостују дечји писци. Међутим, довођење говорних узора је један од темеља на основу којих се развија даровитост за језик. Пожељни узорци су добри говорници и беседници, писци, медијске личности, сценски уметници (према Цветановић, 2001: 81), који, када су у питању писци, као што пишу – занимљиво и метафорично говоре. Добро би било у календар активности ПУ планирати и овакав тип активности. Даровитима треба дати могућност да заједно са писцима говоре омиљене стихове, или заједно стварају нове текстове. Сваки разговор са ’људима од пера’ био би свакако добра говорна пракса и за васпитаче.

## 8. Ангажовање даровитих:

### Од потенцијала до постигнућа

Васпитачи, посебно васпитачи-специјалисти, треба даровитој деци предшколског узраста да омогуће да:

- говоре пред другом децом низове исто акцентованих речи (у ту сврху могу водити и гињол лутке), да откривају значења речи које се само по акценту разликују;
- смишљају нове речи, али да оне буду истог акцента као познате речи;
- римују речи истог акцента;
- речима којима се баве додају весели карактер;
- нацртају како звуче речи;
- питају како се изговарају речи правилно и на питање добију одговор;
- могу да дискутују о разликама у акцентовању речи у говору код куће, у посети код баке и деке, на дечјем рођендану.

Као добри путокази за идентификацију језичких поља у којима се може унапредити рад са даровитом децом јесте евидентирање и записивање питања која постављају даровита деца у вези са језиком. У прилог томе, наводимо неколико питања даровите деце које су студенти-специјализанти забележили у ПУ у којима раде: Како се она зове: *Пётра* или *Пётра*? Моја мама једе *кашиком*, а бака *кашиком*? и сл.

## 9. Закључак

Верујемо да би било добро да будући специјалиста за рад у ПУ у току специјалистичких студија: 1. стичу компетенције за рад и са даровитима и прођу кроз одређену стручно вођену говорну праксу; 2. обавезно изведу бар једно истраживање малог обима у области језика; 3. на основу добијених резултата идентификују поље за рад са даровитима; 4. осмисле креативне игре, или одговарајуће комуникативне ситуације у интерпретативном и креативном дискурсу којима би ангажовали даровите; 5. уз помоћ ментора и васпитача, реализују креирано; 6. изврше евалуацију рада; 7. на основу постигнућа деце осмисле ново истраживање.

## ЛИТЕРАТУРА

- Васић, С. (1991). *Вештина говорења: вежбе и тестови за децу и одрасле*. Београд: Педагошка академија за образовање учитеља.
- Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Полит.
- Вилотијевић, М. (1999). *Од традиционалне ка информационој дидактици*. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Гојов, Г. (2008). *Дидактика даровитих*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.
- Грандић, Р., Летић, М. (2009). *Родитељи и наставници о даровитој деци и младима*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.
- Ђорђевић, И. (2014). „Методичке апликације за усавршавање и неговање језичке културе даровитих”. *Билтен 2 – Компетенције учитеља за идентификацију и рад са даровитим ученицима*. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, 95–107.
- Ђорђевић, Б. (1999). „Образовање и васпитање даровитих”. Нови Сад: *Педагошка стварност*, 7–8.
- Ђорђевић, Б., Радовановић, И., Божин, А., Радовић, В., Пасер, В. (2007). *Одрасли о даровитој деци и младима*. Београд: Учитељски факултет; Младеновац: Виша школа струковних студија за образовање васпитача (Press-Kosmajturist).
- Ђорђевић, Ј. (2008). „Породица као фактор подстицања даровитости” (уводно излагање). *Зборник 14*. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”.
- Ивић, П. и Лехисте, И. (1996). *Прозодија речи и реченице у српскохрватском језику*. Нови Сад, Сремски Карловци: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.
- Каменов, Е. (2010). *Мудрост чула (V део)*. Нови Сад: Драгон.
- Лалевић, М. (2004). *Синоними и сродне речи српскохрватског језика*. Београд: Полит.
- Максић, С. (1996). „Образовне могућности за даровите ученике у средњој школи”. Београд: *Настава и васпитање* бр. 1.
- Пецо, А. (1992). *Акцентска читанка*. Београд: Научна књига.
- Стојаковић, П. (1998). „Теорија мултипле интелигенције и развијање даровитости и креативности”. Београд: *Иновације у настави* бр. 2.
- Трнавац, Н., Концић, Ј., Мозетић, О., Јукић, Р., Крагујевић, Г., Стојановић, Г. (1991). *Дидактичке игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Педагошка академија за образовање учитеља (Краљево: Слово).
- Фурлан, И., Кобала, А. (1971). *Убрзано напредовање надарених ученика основне школе*. Загреб: Школска књига.
- Цветановић, З. (2001). „Говорни узорци ученицима даровитим за вештину говорења”. *Зборник 7*. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, 22–136.

- Цветановић, З. (2010). „Перспективна структура и говор даровитих у процесу глобализације”. *Зборник 16*. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, 130–142.
- Шипка, М. (2010). *Правописни речник српског језика са правописно-граматичким саветником*. Нови Сад: Прометеј.
- Шипка, М. (2011). *Култура говора*. Нови Сад: Прометеј.
20. година о даровитости [приредиле: Ђорђевић, И., Келемен, Јб.], Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, 2014 (у припреми за публикавање).

**Ivana Dj. Djordjevic, M.Sc.**

Preschool Teachers' Training College "Mihailo Palov",  
Vrsac, The Republic of Serbia

### TEACHERS' ATTITUDES AS A GUIDE TOWARDS IMPROVING THE GIFTED CHILDREN'S CULTURE OF SPEECH IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

*Summary:* In this paper, we interpret teachers' attitudes towards identification of linguistically gifted children in preschool institutions in Belgrade, Pancevo, Vrsac and Pljevlje (Montenegro). The aim of the study was to detect the criteria for identifying linguistically gifted children existing in the teaching practice and to discuss possible methodological procedures for the promotion of linguistic creativity of gifted children in preschool institutions. According to teachers' statements, linguistically gifted children are characterized by verbal fluency, flexibility, originality, distinction, insight and divergent thinking; gifted preschoolers (intentionally) change the intonation of their voice when they want to *act* with their language, they react to improperly accented words, use gestures and mimic expressions when speaking, ask their teachers to show them how they can affect the interlocutors with their language, which all falls within the domain of speech culture. These preschool teachers' statements have been used as guidelines for designing linguistic games for the affirmation of linguistic creativity and further development of gifted preschoolers' speech culture, which is at the same time preparation of these children for school. The paper also gives a brief overview of teachers' competences for carrying out activities designed for speech culture development.

*Key words:* culture of speech, gifted children, linguistic games.

## **СПЕЦИЈАЛИЗОВАНИ ПРОГРАМИ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА У АП ВОЈВОДИНИ – КОМПЕТЕНЦИЈЕ УСТАНОВА И ВАСПИТАЧА**

*Сажетак:* У времену које намеће све веће захтеве предшколским установама, веома је важно унапређивати васпитно-образовни рад и адекватно одговорити на њих. Новина у организацији рада предшколских установа је „Правилник о врстама, начину остављања и финансирања посебних, специјализованих програма и других облика рада и услуга које остварује предшколска установа“, којим је од недавно уређена ова област. Истраживањем у ком су учествовале предшколске установе са територије АП Војводине, утврдили смо да ли су, од када и колико су заступљени специјализовани програми у раду установа; које области васпитно-образовног рада су заступљене; колико су реализатори програма компетентни за извођење програма; да ли се специјализовани програми одвијају према новом правилнику и колико се повећао број програма од када је ова област уређена правилником. Истраживање даје и одговоре на питања која најчешће постављају васпитачи, а која се тичу хонорара, времена у ком се програми реализују и друго. Данас, када су ваннаставне активности деце предшколског узраста постале веома потребне и када је изражено схватање значаја додатног ангажовања деце и тиме раног откривања дететових талената, способности и склоности, предшколске установе својим ресурсима требало би да могу да понуде специјализоване програме који ће одговорити на захтеве родитеља и потребе деце.

*Кључне речи:* предшколска установа, специјализовани програми, организација рада, компетенције васпитача и установа.

Предшколско васпитање и образовање деце је веома комплексно и захтева све бољу и сложенију организацију рада установа. Установе у великој мери имају компензаторску улогу у најразличитијим сегментима раста и развоја детета. У том смислу, веома су важни садржаји који се нуде деци и родитељима, а који задовољавају њихове потребе. Свесни чињенице да се живот детета данас у великој мери разликује од живота детета ранијих година, установе се труде да прате промене у свету у ком живимо, да обогате своје садржаје и понуде деци и родитељима што квалитетнији васпитно-образовни рад. У раду је представљено истраживање спроведено у предшколским установама у АП Војводини, које потврђује залагање установа да унапреде своју праксу, организујући програме који својим садржајима употпуњују васпитно-образовни рад, помажу и подстичу децја интересовања и потребе, као и потребе родитеља. Правилник о врстама, начину остваривања и финансирања посебних, специјализованих про-

---

\* radmilahomanov@yahoo.com



грама и других облика рада и услуга које остварује предшколска установа је документ који уређује деловање установа у организацији додатног васпитно-образовног рада и у овом раду представља основу за конструкцију упитника као инструмента истраживања.

Према актуелном правилнику, у оквиру предшколског програма, могу да се остварују посебни и специјализовани програми и други облици рада и услуга (у даљем тексту: програми). Годишњим планом рада установа утврђује време, место, начин и но-сиоце остваривања програма, у складу са законом којим се уређују основи образовања и васпитања.

Специјализовани програми су ужи васпитно-образовни програми, оријентисани на стимулисање целовитог развоја деце са акцентом на посебне склоности детета или програми који се односе на поједина подручја васпитно-образовног рада са децом, и то:

- 1) програми посебних области васпитно-образовног рада – програми који имају за циљ стимулисање целовитог развоја деце, пружање могућности за социјализацију и пружање подршке за развој посебних склоности и интересовања у складу са психофизичким могућностима деце;
- 2) програми неговања језика и културе националне мањине.“

У правилнику се наводи и који се програми подразумевају под специјализованим програмима и то су: Читаоница (причаоница), Студио (радионица драмског изражавања), Ликовни атеље (радионица, студио), Програми физичке културе, Специјализовани курсеви (вежбања и учења у области спорта, уметности и језика (страни језик, балет, пливање и др.), Клубови и секције (дечји клуб технике, филма и цртаног филма или посебне секције фолклорна, драмска, ликовна, музичка и др.), Игротека.

Додатно ангажовање деце, и тиме рано откривање дететових талената, способности и склоности, али и подршка деци са сметњама у развоју, схваћено је као неопходно и значајно од стране родитеља и установа у чему се огледа и значај овог истраживања. Намера нам је била да утврдимо колико су специјализовани програми заступљени у предшколским установама, како су организовани, како се финансирају, које области васпитно-образовног рада су заступљене и низ других чињеница.

## Резултати истраживања

Истраживањем су обухваћене све предшколске установе на територији АП Војводине чији су оснивачи локалне самоуправе. Истраживањем нису обухваћени приватни вртићи. Од укупно 45 установа, истраживању се одазвало 24. Иако је било наглашено да је упитник анониман, да се у истраживању неће наводити одговори појединачних установа и да је циљ истраживања скенирање стварног стања рада установа у наведеној области, у усменим разговорима испитаници су наводили различите разлоге због којих не желе да учествују. Најчешћи су били страх од евентуалних последица јер нису сигурни да ли раде према правилнику. Већина се радо одазвала истраживању и изразила жељу да буду обавештени о резултатима, како би упоредили своју праксу.

Укупан број испитаника	45	100 %
Одговорили на упитник	24	54 %
Нису одговорили на упитник	21	46 %

1. У Вашој установи се реализују специјализовани програми?

ДА 13 54 %  
НЕ 11 46 %

Као што видимо постоји искуство у реализовању програма, од укупног броја испитаних установа већина реализује специјализоване програме.

2. Наведите укупан број програма који се реализују у Вашој установи.

Број програма	Број установа које реализују број програма	У процентима
1	4	30,77 %
2	-	0 %
3	3	23,08 %
4	1	7,69 %
5	3	23,08 %
6	1	7,69 %
7	-	0 %
8	-	0 %
9	-	0 %
10	1	7,69 %
Више од десет	-	0 %
Укупно установа	13	100 %

Из резултата видимо да највећи број установа (30,77 %) реализује по један програм, што може бити показатељ опрезности. Мањи број по три и пет програма. Ниједна установа не реализује 2, 7, 8, 9 или више од 10 програма, док три установе релизују по 4, 6 и 10 програма.

3. Програми се реализују из области:

а) Методике развоја говора	4	8,33 %
б) Методике упознавања околине	3	6,33 %
в) Методике упознавања почетних математичких појмова	0	
д) Методике физичког васпитања	3	6,33 %
е) Методике ликовног васпитања	7	14,5 %
ф) Методике музичког васпитања	7	14,5 %
г) Информатике	0	
х) Страних језика	9	18,8 %
и) Друго (нпр., „Мала школа шаха“)	15	31,2 %

Одговори на питање из којих васпитно-образовних области се реализују програми, приказују највећу затуљеност програма које испитаници нису сврстали ни у једну понуђену васпитно-образовну област већ под „друго“. Навели су да су то програми плеса, подстицања креативних потенцијала деце, „Путујући вртић“, „Еко-етно центар“, „Неговање словачке традиције“, „Школа родитељства“, итд.

Примећује се и да је заступљеност програма страних језика веома велика, да су области ликовног и музичког васпитања уједначене, као и области физичког васпитања и упознавања околине. Из области упознавања почетних математичких појмова и информатике не постоји ни један програм.

4. Програме реализују:

а) Васпитачи	11	55 %
б) Стручни сарадници	4	20 %
в) Стручна лица са уговором о давању услуга	5	25 %

Као што видимо у приказаној табели, највећи број програма релизују васпитачи, док су стручни сарадници и стручна лица са уговором о давању услуга приближно једнако заступљени.

5. Програми које реализујете одвијају се:

а) У току редовног боравка деце у вртићу	7	47 %
б) У време након редовног боравка деце у вртићу	8	53 %

Већина испитаника је одговорила да се програми одвијају након редовног боравка деце у вртићу. Статистика показује да је велики број и оних који реализују програме у току редовног боравка деце у вртићу. Примећујемо и то да су две установе одговорице на питање заокруживањем оба одговора, што казује да ове установе имају више програма који су различито организовани.

6. Реализатори програма остварују програм:

а) У току свог радног времена	7	54 %
б) Ван свог радног времена	6	46 %

На питање у ком временском периоду реализатори реализују програме, испитаници су у већини одговорили да програме реализују у току свог радног времена, док је нешто мањи број одговорио да програме реализује након свог радног времена.

7. Програми се реализују:

а) Једном недељно	7	47 %
б) Два пута недељно	6	40 %
в) Више од два пута недељно	2	13 %

На постављено питање, једна установа је одговорила заокруживањем сва три понуђена одговора, што указује на то да реализује више програма и да су различито организовани. Резултати показују да се највећи број програма реализује једном недељно, а најмање програма се реализује више од два пута недељно.

8. Програми се реализују према:

а) Приручницима	5	24 %
б) Искуству и идеји реализатора	11	52 %
в) Моделу основа предшколског васпитања и образовања	5	24 %

Већина испитаника реализује програме према искуству и идеји реализатора. С обзиром на заступљеност броја програма по установама, и у овим одговорима се види различитост у планирању и реализацији програма. Примећујемо да је једнак број про-

грама који се реализују према приручницима и основама предшколског васпитања и образовања.

9. Реализатори програма пишу план и извештај о реализацији програма

ДА	11	85 %
НЕ	2	15 %

Од 13 установа само две не захтевају од релизатора планове и извештаје за програме које реализују.

10. Реализатори програма су додатно едуковани за извођење програма које реализују:

ДА	4	30,77 %
НЕ	3	23,08 %
ДЕЛИМИЧНО	6	46,15 %

Већина реализатора програма је делимично едукована за реализовање програма, нешто мањи проценат јесте едукован, док је најмање реализатора који ни на који начин нису едуковани за реализацију програма.

11. Наведите број и ниво образовања реализатора програма:

а) Прво (Виша школа, Висока струковна, Академске)	107	93 %
б) Други (Специјалистичке, Мастер)	8	7 %
в) Трећи (Докторске)	0	

Укупан број реализатора програма је 115 што казује да је у просеку по броју програма ангажовано 2,4 реализатора, а по броју испитаника (установа) 8.85 реализатора по установи. Заступљеност првог нивоа студија је највећа 93 %, док је мали проценат оних који су завршили други ниво студија. Са завршеним трећим нивоом студија нема реализатора програма.

12. Специјализовани програми у Вашој установи су почели да се реализују:

а) Пре 2000. Године	4	30,7 %
б) Између 2000. и 2005. Године	1	7,7 %
в) Између 2005. и 2010. године	1	7,7 %
д) Између 2010. и 2013. године	6	46,2 %
е) Од ступања на снагу Правилника	1	7,7 %

о врстама, начину остваривања и финансирања посебних, специјализованих програма и других облика рада и услуга које остварује предшколска установа (*Службени гласник РС*, број 26/13)

Највећи број установа је почео да реализује програме између 2010. и 2013. године, нешто мањи број пре 2000. године, што показује да се није повећао број програма од увођења новог Правилника.

13. Специјализовани програми се финансирају од стране:

а) Локалне самоуправе	2	10,5 %
б) Установе	7	36,8 %
в) Родитеља	6	31,6 %
д) Не финансирају се	4	21,1 %

У неким установама имају програме који се финансирају и оне који нису финансирани или су на различите начине финансирани, стога је и укупан збир одговора 19, што је више од броја испитаника. Према датим одговорима, највећи број програма се финансира од стране установе, затим нешто мањи број се финансира од стране родитеља, док је најмањи број оних установа чије програме финансира Локална самоуправа.

14. Реализатори програма су плаћени за извођење програма:

ДА	7	54 %
НЕ	6	46 %

Питање које је највише занимало васпитаче у усменим разговорима је управо било питање финансирања реализатора програма. Према овом истраживању незнатно већи број установа финансира реализаторе програма.

### **Завршна разматрања**

Према резултатима истраживања, установе у већини реализују специјализоване програме, што је показатељ препознавања потребе за додатним ангажовањем деце и родитеља, а тиме и другачије, комплексније организације рада установа, као и жеље да ускладе свој рад са потребама деце и родитеља, унапређујући васпитно-образовну праксу.

Највећи је број установа које реализују по један програм, једна установа реализује десет програма, док ниједна установа не реализује више од десет, што може бити показатељ пажљиво одмерених потреба деце и родитеља, као и могућности задовољавања прописа о остваривању програма.

Најзаступљенији су програми које испитаници нису сврстали у васпитно-образовне области, већ под ознаком „друго“, велика је заступљеност програма страних језика, док из области почетних математичких појмова и информатике не постоји ни један програм. Претпоставка је да понуда програма одражава потребе деце и родитеља, као и могућности установе за остваривање истих.

Програми се најчешће реализују једном недељно, у време након редовног боравка деце у вртићу, што је у складу са важећим правилником. Реализатори програма су у највећем броју случајева васпитачи, а програме остварују у току свог радног времена.

У највећем броју случајева реализатори програма имају завршен први ниво студија, делимично су едуковани за остваривање програма и у већини случајева остварују програме према личном искуству и идејама, што показује да постоји висок ниво ентузијазма и жеље да се употпуни понуда установа, али и недовољна обученост реализатора програма.

Резултати истраживања казују да су реализатори у већини случајева плаћени за остваривање програма, што показује да су установе препознале неопходност да се васпитачи који се додатно ангажују адекватно награде.

Највећи број испитаника пише планове и извештаје за остваривање програма, што је у потпуности усклађено са правилником, који експлицитно наводи на који начин, када и коме се предају планови и извештаји, ко их одобрава и проверава.

Највећи број програма је почео да се реализује између 2010. и 2013. године што указује да правилник није утицао на повећање нити смањење броја програма и у већини случајева програме финансира установа.

Узимајући у обзир чињеницу да је већина установа почела да остварује програме пре ступања на снагу Правилника о врстама, начину остваривања и финансирању

посебних, специјализованих програма и других облика рада и услуга које остварује предшколска установа, можемо приметити да су програми у великој мери усклађени са Правилником. На основу добијених резултата, можемо рећи да су установе препознале потребу увођења специјализованих програма који својим садржајима обогаћују и уопштењују редован васпитно-образовни рад, ослањајући се на потребе деце и родитеља.

Спроведено истраживање је само преглед тренутне ситуације у предшколским установама када су специјализовани програми у питању и може послужити за даља истраживања. Можда би било потребно обавити истраживање на тему задовољности родитеља и деце понуђеним програмима како би била јаснија слика о садашњој понуди и квалитету, чиме би се дошло и до чињеница које би указале на потребу евентуалних промена, како у организацији, тако и у различитости програма.

#### ЛИТЕРАТУРА

Правилник о врстама, начину остваривања и финансирања посебних, специјализованих програма и других облика рада и услуга које остварује предшколска установа (*Службени гласник РС*, број 26/13).

Каменов, Е. (1997). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Нови Сад: Драгон.

#### **Radmila Homanov, M.A.**

Preschool Institution "Dragoljub Udicki",  
Kikinda, The Republic of Serbia

#### **Dijana Brusin, M.A.**

Preschool Institution "Pava Sudarski",  
Novi Becej, The Republic of Serbia

### **SPECIALIZED PROGRAMS IN PRESCHOOLS IN AP VOJVODINA – COMPETENCES OF INSTITUTIONS AND PRESCHOOL TEACHERS**

*Summary:* In time when more and more serious demands are imposed on preschool institution, it is necessary to improve educational work and respond to these demands adequately. One of the recent changes in the organization of preschool institutions was brought by the "Rulebook of the types, ways of implementing and ways of financing special, specialized programs, and other forms of work and services provided by preschool institutions", which now regulates this field. Based on the research carried out in preschool institutions on the territory of Autonomous Province of Vojvodina, we were able to determine whether specialized programs existed in the institutions, when these programs were implemented and what their status is. Also, the research showed us which areas of educational work are covered, the extent to which program implementers are competent for carrying out the programs, whether the specialized programs are conducted in accordance to the new Rulebook, as well as if the number of such programs has increased since the enactment of this Rulebook. Furthermore, the study provided answers to the questions frequently asked by teachers, relating their fees, the time in which the programs are implemented and such. Today, when extracurricular activities of preschool children have become very important and when there exists high awareness of the importance of extracurricular engagement of children and thereby early detection of a child's talents, abilities and preferences, preschool institutions should have the resources enabling them to offer specialized programs with which to meet the demands of parents and the needs of children.

*Key words:* preschool institutions, specialized programs, organization of work, competences of teachers and institutions.

**САВРЕМЕНИ ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ  
РАДА У СИСТЕМУ ВАСПИТАЊА И  
ОБРАЗОВАЊА**

**CONTEMPORARY PEDAGOGICAL  
ASPECTS OF THE SYSTEM OF  
EDUCATION**





## FROM RECOGNIZING TEACHERS' COMPETENCES TOWARD DEVELOPING (PRE) SCHOOL AS LEARNING COMMUNITY<sup>1</sup>

*Summary:* The overview and the analysis of the competences included in the standards for professionals in education provide an insight into the expectations set for the teachers today. However, they also cause raising questions on understanding competences and the “ways of reading” teachers’ competences standards. This paper invites a critical reading which does not only seek the answer to the question which competences are required but also asks for a reconsideration of the attitudes existing towards these competences, an understanding of their contextual meaning, a discovering of their explicit and implicit meanings, and even opens up the issue of their purpose. Searching for the answers to the questions raised by such a reading requires certain reference point. The paper distinguishes two perspectives which may serve this purpose. The first one is to understand what the profession is. It actualizes a dilemma on the relation between requirements and control as opposed to the professionalism and autonomy. It suggests the overcoming of analyzing a teacher through a range of individual skills. This perspective enables finding a solution in the development of teachers as reflective practitioners. The second perspective stems from the change management and sees the development of competences as a change. It actualizes critique of the model which scales responsibility down to the individual level, calls for a systemic consideration of changes and emphasizes the importance of (pre)school as a learning community.

*Key words:* competence, competence standards, profession, change management, learning community.

### 1. Introduction

Discussing teachers’ competences<sup>2</sup> is obviously very frequent topic in the education literature, at the relevant conferences and the common subject of education documents. Competences standards, including teachers’ competences standards are the common topic of almost all education policies in the contemporary world. Regarding Europe, during the recent years, now almost for decades, this issue has been on the agenda of The Council of Europe and EC relevant bodies, EU states relevant decision making bodies, international organizations, teachers’ associations, nongovernment sector, theoreticians and researchers... This has resulted in the abundance of documents related to teachers’ competences.<sup>3</sup>

---

\* liradulo@f.bg.ac.rs

<sup>1</sup> This article is a result of the project “Models of evaluation and strategies for improvement of education quality in Serbia”, No 179060 (2011-2014), financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of Republic of Serbia.

<sup>2</sup> In this paper, the term teacher is used for the all categories of teachers working on the all levels of education and with children of all age (including preschool teachers).

<sup>3</sup> Some of these documents are: Key competences for lifelong learning – European Parliament, 2006;

Thus, there is no lack of sources for reading about the competences, particularly competency standards documents that are shaping and systematizing expectations from the teachers. These documents have some common characteristics and typical teachers' competences. For example, the teacher is expected to be sensitive to the children developmental needs and characteristics and to plan, realize and evaluate his educational work in accordance with the contemporary, primarily constructivist understanding of learning and teaching. The requirements related to the psycho-social teachers' competences are also typical (communication, cooperation and leadership skills, capacity to work in the intercultural environment), as well as skills and knowledge related to the use of ICT and the teachers' willingness for life-long learning.

However, the abundance of sources dealing with the teachers' competences open new questions: how to utilize this richness and how to 'navigate' in it as the documents differ. We can also ask the question what we can really learn from those documents and what they mean for the practice.

## **2. How to "read" the competences of pre(school) teachers**

One of the preconditions to respond to the above questions is careful and critical reading. Such reading will not only inform us what is required from the teacher by one such document, so we can be able to fulfil it, but will make us reconsider the meaning of each competence, compare the different competences lists, exchange and compare different understandings and deliberate issues such as:

- Are the stated requirements really competences (integration of knowledge, skills and attitudes)?
- Why exactly those competences?
- "Whose" competences are they – who has shaped them, who cares about them and why?
- What is the relation between individual competences? Is there any "super competence" – a guiding principle?
- What is my attitude to the stated competences?
- How are these competences developed / acquired ... under which circumstances, in which institution?

To read critically, we need some reference points to guide us and help us find the perspective from which we shall attempt to understand the teachers' competences and their standardization. Therefore, this paper will not give a detailed overview of certain works and documents. Instead, we shall propose two perspectives which can be our reference points at reading: understanding what the profession is and knowledge on change management. These two perspectives are not only pedagogical but are underpinned by the knowledge from different sciences (mainly sociology and management). Such multidisciplinary approach can help us to better understand the deeper meaning of teachers' competences and their meaning for the practice.

## **3. What do contemporary understandings of profession tell us?**

Sociological literature, deliberating on the meaning of profession, professionalization and professionalism, can offer some elements for understanding what makes an estab-

---

ICT Competency standards for Teachers – UNESCO, 2008; Competence standards for teacher profession and their professional development in Serbia, 2011; Teaching profession for the 21st Century 2013, etc.

lished profession. According to the contemporary understandings, a profession is not just any job from which one makes living. Job becomes a profession if characterised by:

- Defined expertise, competences that correspond to the high intellectual demands and adequate education
- Opportunities for the career advancement
- Responsibility for using the competences and for the development of profession (this often involves existence of professional ethic code).
- Autonomy and authority, with the confidence for the work in the area of expertise (assuming characteristics like monopoly on the services provided by profession members and some kind of social protection and power of profession members, including specific social status)
- Constituted professional (sub)culture with a clear picture on meaning, function and contribution of the profession
- Professional associations, collegial cooperation and mutual trust. (Bolčić, 2007; Evvets, 2012).

We can see that the constitution of the contemporary professions is based on the two groups of interrelated characteristics: the ones connected to the profession expertise and the ones related to the certain position, status and the power of the profession in the society. Taking this as a starting point, while reading the competences lists, we shall explore whether the given competences require a high expertise in fulfilling complex professional roles or they are reduced to the technical skills, and we shall consider what is our responsibility regarding these competences, and in what relations are they with certain values and ethic aspects of our work. But, we shall also consider how much the competences themselves, as well as the mechanisms of the ‘proscribing’ and controlling competence standards, leave to the teachers’ autonomy; how much they indicate trust in the members of this profession; how much they include the qualities needed for the professional organizing, professional ethic, how much they influence the teaching profession status. Some authors’ responses to the similar questions are rather pessimistic. For example, Reed states that a profession (teaching profession included) is jeopardized, the passive victim of growing bureaucratization which calls for the responsibility and leads to “proletarianisation and de-professionalization” (Reed, 2007). In other hand, we can ask ourselves how we understand the teachers’ competences and how to approach them to avoid such processes and to enable the development of teaching practice (and educational practice in general).

#### **4. Practice change: individual or community learning?**

One of the possible responses to this issue is viewing the competence development as the process of change and thinking how to ensure such development as the change management process. If we use this perspective (characteristic to the management) to try to respond to the question in which way and in which context the competences develop, we should keep in mind the basic management principles, like: the necessity of the joint work, management as the part of the culture, the importance of deliberation and interpretation of values and goals, the development of organization and its members, acknowledgment of different influence factors. (Druckder, 2003; Mašić, 2010). From this perspective, we shall view the competences and their development as the characteristics and the change of organization, not as the individual features and individual learning products. A real individual change / learning is possible only as a social activity and as a part of the organizational learning; that is the change of the

system in which an individual acts. Hence, this approach is the basis for the critique of each teacher competences model which puts the responsibility on the individual teacher level and attempts to accomplish a change by bureaucratic management and external control of individual learning. Regarding this, we should note that the teachers' competences list, regardless of their source, describe the characteristics of (individual) professional members. It implies the conclusion that the quality of organization, that is, the system within which the teacher operates, depends on the level of the adequate competences an individual has. Such an approach is suitable for the bureaucratic external control, individualism and competitiveness, rather than real change, the professional group autonomy and mutual trust (Evetts, 2012).

Contemporary knowledge on change management calls for the change of such approach, thus to finding ways to open an institution for a change and to change the system. In other words, it imposes the topic of the development of organization – learning community.

### **5. What connects these two perspectives**

Although the sources of the mentioned perspectives are different, they do have some common consequences. That is, the teacher in the learning community is the teacher who cooperates, has an initiative, researches, is open to re-consideration and change... This is the teacher who is ready and has an opportunity to voice his/her opinion, has enough self-confidence to re-consider and discuss his/her values related to the professional work. It is difficult to imagine that such a teacher can be someone without autonomy and confidence in his/her professional work. In this context, change management would mean ensuring the conditions for the school and teachers' development, for their autonomous work and emancipation. This is also the way of overcoming the deprofessionalisation of teaching profession.

Integrating the understanding of professionalism and understanding of change management can serve as the basis for the reconsideration of teaching profession and our further work. It can open new opportunities, but also become a challenge. Provided we accept the suggested reference points for reading the competences, we shall not attempt to fulfil and measure the individual teachers' skills needed to meet the preset standards. Rather, we should ask ourselves how much we (as teachers, school principals, education policies decision makers, future teacher educators, professional development programs authors, researchers) contribute to the development of autonomous teachers, critically reflective practitioners, leaders. Keeping in mind that the contemporary management explicitly points out that each organization member can have initiative and be a leader, we should ask ourselves how much we undertake this role.

REFERENCES

- Bolčić (2007). Profesija, in Mimica, A. i Bogdanović, M. ed. *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike, pp.448
- Vidović, V., Velkovski, Z. ur. (2013). *Nastavnička profesija za XXI vek*. Beograd:COP
- Draker, P. (2006). *Moj pogled na menadžment*, Novi Sad: Adizes
- Evetts, J. (2012). Professionalism in Turbulent Times: Changes, Challenges and Opportunities, Propel International Conference Stirling, 9-11 May
- ICT Competency standards for Teachers, Published in 2008 by the *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
- Mašić, (2010). *Menadžment: principi i procesi*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 5, 2011., <http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CPRZO/akta/kompetencije-nastavnika-pravilnik.pdf>, 30.05.2014.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Fiozofski fakultet
- Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]., [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm), 30.05.2014.
- Reed, M. (2007). "Engineers of human souls, faceless technocrats or merchants of morality? : changing professional forms and identities in the face of the neo-liberal challenge' in A Pinnington". R Macklin and T Campbell (eds), *Human Resource Management: Ethics and Employment*. Oxford: Oxford University Press, 171-189
- <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/ict-competency-standards-for-teachers-implementation-guidelines-version-10> , 30.05.2014.

## AKTIVNO UČENJE U OBRAZOVNOM PROCESU

*Sažetak:* Suštinska ideja ovog rada iz oblasti aktivnog učenja je da se proces nastave sagleda iz ugla studenta/učenika. Uobičajeni način govora u nastavi je da se govori o onome šta u nastavnom procesu čini nastavnik: “izvedena je nastava”, “realizovan je program”, “održana su predavanja”, “ispredavano je sve što je predviđeno programom” I sl. Dakle, tu se govori o organizovanju nastave, o program nastave, o tome da li je nastava pokrivena udžbenicima. Kod visokoškolskih institucija situacija je još složenija jer je finansiranje fakulteta takođe utemeljeno na broju planiranih/održanih časova, na broju časova koje ima svaki nastavnik. Ista se slika dobija kada se pogleda uobičajena terminologija za označavanje prostorija. Tu dominiraju reči kao što su slušaonica ili auditorijum, sala za predavanja, amfiteatar. Mnogo ređe su u upotrebi reči: učionica (kada se koristi, ona je najčešće sinonim za slušaonicu) ili laboratorija (kao deo prostoraza izvođenje nastave). Skoro da bi se moglo reći da se jedan složeni interaktivni process, kakav je svaki nastavni process, svodi asamo na ono što čini nastavnik. Mora se učiniti preokret takav da u nastavnom procesu akcenat bude pomeren sa onog što čine nastavnici na ono što rade učenici.

*Glavne reči:* aktivno učenje, obrazovanje, visokoškolske institucije.

### Uvod

U savremenoj nastavnoj praksi, otvara se jedno izuzetno ozbiljno pitanje koje je ključ za razumevanje efikasnosti i kvaliteta znanja koja se stiču na našim visokoškolskim institucijama, a to je: šta studenti rade na časovima, kakva je struktura njihovih aktivnosti, čime je ispunjeno njihovo vreme koje provode na fakultetima? Koliko se često nastavnici pitaju šta rade moji studenti dok izvodim svoje aktivnosti (držim predavanja, izvodim nastavu), da li kroz to što rade mogu da nauče ono što bi trebalo da nauče iz mog predmeta na ovom času? Ako se ova pitanja postave u opštijoj formi, onda ona postaju ključna pitanja smisla univerzitetske nastave: da li je fakultet mesto gde se drže predavanja i ispručuje neko znanje, ili je on mesto efikasnog učenja i usvajanja tog znanja; da li je proces nastave (u smislu onog šta radi nastavnik) isto što i proces učenja (u smislu onoga šta rade studenti, šta radi svaki pojedinačni student), kakvi su međusobni odnosi te dve komponente celovitog nastavnog procesa (procesa nastave i učenja)?

### 1. Nastava naspram učenja

Jedna od najvećih zabluda u obrazovanju jeste izjednačavanje procesa nastave i procesa učenja (Ivić I sar, 2004). Iluzija se sastoji iz toga da nastavnici smatraju da su svoj posao obavili kada su održali sva planirana predavanja i time “realizovali” program. Dovoljno je po-

---

\* mihajlovicp@ptt.rs

staviti jednostavno pitanje: da li su, time što su održana predavanja, studenti naučili ono što je trebalo da nauče na tim predavanjima? Odgovori mogu biti različiti: da, naučili su (ponekad se dešava i takvo čudo); ponešto su naučili; videli su šta treba da uče; počeo je proces učenja; ili proces učenja nije ni započeo, a kamoli završen.

Zamislimo situaciju (što neće biti teško jer je na časovima ona vrlo česta) da student prisustvuje predavanjima iz nastavnog plana za jednu godinu (a prisustvuje ako je to obavezno za dobijanje potpisa i odgovarajućeg broja predispitnih bodova) i pri tome ima nekoliko zaostalih ispita iz prethodne godine (ni ovo nije teško zamisliti jer je to čest slučaj). U takvoj situaciji je gotovo sigurno da proces učenja novih sadržaja neće ni započeti u toku časova jer će studenti biti motivisani da taj nastavni sadržaj uče tek kada budu počeli da se spremaju za polaganje tog ispita. Vremenska razlika između samog prisustva na časovima i učenja za polaganje ispita iz određenog predmeta može biti nekoliko meseci, jedan semestar, celu školsku godinu, pa i više godina. Istovremeno, reč je ne samo o vremenskom već i prostornom razdvajanju jer se predavanja drže na fakultetu, a učenje se odvija kod kuće, u biblioteci, u prevoznom sredstvu i sl). Ovdje se srećemo sa fenomenom - potpunog razdvajanja procesa nastave i procesa učenja u prostoru i vremenu. Dakle, ova činjenica pokazuje da su proces nastave i proces učenja različiti procesi.

U prethodno opisanoj situaciji imamo još jedno značajnije razdvajanje. Umesto da proces studiranja bude jedan živi interaktivni proces nastavnika i studenta, taj proces je veštački rascepljen i svaki od ova dva aktera igra svoju ulogu odvojeno (nastavnik predaje, a student uči). Na taj način se poništavaju sve one vrednosti koji ima proces dvosmerne razmene, odnosno stvaranje mogućnosti da se zajednički izgradi novo znanje kod onoga koji uči uz podršku onoga koji je iskusniji, ko zna više.

U prikazanom slučaju govorili smo o predavanjima kao dominantnom obliku nastave na visokoškolskom nivou obrazovanja i to s razlogom jer se uloga nastavnika najčešće poistovećuje sa predavanjima („profesori drže predavanja”). Kod tako koncipirane nastave, proces podučavanja je sveden na „prenošenje znanja“, a proces učenja na memorisanje onoga što je saopšteno (i kasniju reprodukciju istog na ispitima).

Uprošćena formula P+V (predavanja plus vežbe), uz jasno davanje prednosti predavanjima, u apsolutnom je raskoraku sa svim savremenim, teorijski zasnovanim i empirijski proverenim koncepcijama učenja (na univerzitetskom i na svakom drugom nivou). Jer, ako nastavnik drži predavanja, onda studentu preostaje samo da sluša, da pokuša da razume (ako je motivisan) i da zapamti saopšteno.

U stvarnom procesu učenja, predavanje (ili čitanje iz udžbenika, literature) može biti tek prvi susret sa objektom (sadržajem) saznavanja. A ono što sledi je samostalno misaono angažovanje onoga koji uči u preradi tih sadržaja, što uključuje i emocionalni i vrednosni odnos prema gradivu koje se uči. Dakle, suština učenja je u tim složenim, raznovrsnim, često protivrečnim procesima prijema, prerade, uređivanja, analize, sistematizacije i konačnog prisvajanja novih znanja i umenja u kojima se odslikava priroda discipline, odnosno grada koje se uči.

Drugim rečima, učenje je složeni proces aktivne izgradnje (konstrukcije) znanja od strane onog koji stiće novo znanje, i to je aksiom savremenih pogleda na proces učenja (Ivić, 1992; Ivić, 1996). U ovom određenju učenja nalazi se osnovni razlog zašto se proces nastave ne može poistovetiti sa procesom učenja. Nastava (u najvećoj meri predavačka nastava) je proces prezentovanja, saopštavanja, predočavanja, isporuke znanja. Proces učenja je proces aktivne izgradnje znanja onoga koji uči i odvija se u najvećoj meri kroz dva procesa –

kroz proces zajedničke izgradnje znanja znalca/nastavnika i onoga koji uči (pod uslovom da je obezbeđena interaktivnost ova dva aktera u nastavnom procesu) i/ili kroz proces individualne aktivne izgradnje znanja onoga koji uči (u tom slučaju onaj ko podučava stvara potrebne uslove kojima se podržava proces individualne izgradnje znanja). Ako se ne stvore uslovi koji podržavaju jedan od ova dva procesa učenja se svodi na “bubanje” i upotreba vrednost takvih znanja je zanemarljiva.

Nastavni proces je jedan od najznačajnijih procesa ljudske interakcije i komunikacije. Procesi zajedničke i individualne aktivne izgradnje znanja trebalo bi da budu sadržaj pojma studiranje, odnosno da budu karakteristika učenja na univerzitetskom nivou (kao i učenja na bilo kom nivou). U osnovi, proces nastave (ono što radi nastavnik) i učenja (ono što radi student) je produktivan samo kada je to jedinstven proces u kome se te dve komponente snažno prožimaju. Iz tih razloga koristimo sintagmu nastava i učenje jer predstavlja najtačniji jezički izraz prirode ovog procesa.

Svaka organizacija nastave koja poništava bitna svojstva tog procesa (interaktivnost i misaonu aktivnost studenata u izgradnji znanja) dovodi do poremećaja procesa nastave/učenja.

U takve teške oblike patologije nastavnog procesa spadaju već pominjane situacije iz naše realne univerzitetske prakse:

- vremensko i prostorno razdvajanje nastave i učenja (nastavnik predaje jedne školske godine, a student sprema ispit naredne);
- potpuno razdvajanje uloga nastavnika (koji bi trebalo da vodi studenta u procesu usvajanja znanja i umenja, a ne da isporučuje nastavni sadržaj) i uloga studenta (koji bi trebalo da aktivno izgrađuje, praktikuje i prisvaja znanja i umenja, a ne da bude pasivni prijemnik);
- sistem ocenjivanja postignuća studenata koji se nekad svodi na proveru onoga što je memorisano (reprodukciju podataka i znanja), a ne na proveru razumevanja naučenog ili na proveru stepena samostalnosti u ovladavanju nekim umenjima ili kompetencijama.

Ova eksplicacija suštine procesa učenja jasno pokazuje zašto je pogrešno toliko naglašavanje značaja predavanja na univerzitetskom nivou jer masovna predavanja u amfiteatrima i velikim slušaonicama oblik su nastave koji ima najmanje šansi da obezbedi efikasno učenje. Izuzetak od ovog pravila predstavljaju posebni oblici predavanja u kojima se daju široki pregledi gradiva i problematizuje predmet izlaganja, u kojima se otvaraju pitanja i studenti uvlače u razmišljanje i osmišljavanje onoga što se uči, na kojima nastavnik uspe da stvori atmosferu u kojoj studenti mogu slobodno da postavljaju pitanja, ili predavanja na kojima se student podstiču da razmišljaju o primeni znanja koja stižu u svakodnevnom životu (da rešavaju recimo studije slučaja), ili da razmišljaju o socijalnim implikacijama nekih budućih profesionalnih odluka i slično. Drugi oblici nastave na fakultetima (čija je vrednost u organizaciji nastave često potcenjena), mogu biti mnogo bliži pojmu studiranja o kome smo govorili i efikasniji za učenje studenata. Na primer, mislimo na istraživačku, projekatsku nastavu, na dobro osmišljene laboratorijske, terenske, praktične vežbe, na izradu seminarskih radova (ali u izvornom značenju koje kaže da je reč o samostalnom radu), izvođenje malih samostalnih istraživanja, istraživanja u biblioteci, na internetu, učešće u istraživačkim projektima fakulteta, učešće u dobro strukturanim seminarskim diskusijama.

Snažnu potporu ovakvoj koncepciji i praksi univerzitetske nastave daje ono što se naziva bolonjskim procesom. Skoro bi se moglo reći da je suština tog procesa upravo pomeranje



akcenta sa nastave (tj. sa onoga što čine nastavnici) na učenje (tj. na ono rade studenti na fakultetima). Ovu tvrdnju ćemo pokazati na primeru značenja koje ima Evropski sistem prenosa bodova (European credit transfer and accumulation system (ECTS), 2004) koji se na našim fakultetima skoro svodi na mehaničko računsko prevođenje broja časova nastave na bodove.

U nekim važnim dokumentima o preobražaju univerzitetske nastave u Evropi, taj sistem prenosivih bodova se definiše na sledeći način: “Evropski sistem prenosa i akumulacije bodova je sistem fokusiran na studenta zasnovan na radnom opterećenju studenta koje je neophodno za ostvarivanje ciljeva nastave i to ciljeva koji su prvenstveno specifikovani tako da govore o ishodima učenja i o kompetencijama koje treba da se steknu 4”, (ECTS, 2004, str. 3). Ako se ovo dobro čita, onda tu nije reč o tome koliko se časova predavanja drži, niti o tome kakav je program nastave na papiru, nego je fokus na onome šta student radi, na ostvarivanju (a ne na deklaraciji) ciljeva, na ishodima/rezultatima učenja i na znanjima i kompetencijama koje studenti stižu. A to je nešto sasvim različito od onoga kako se kod nas govori o nastavi na univerzitetu.

Ovakvo značenje univerzitetske nastave postaje još jasnije kada se pogleda kako se specifikuje radom opterećenja (engl. *workload*). Dakle, radno opterećenje studenata je ukupan rad “koji je neophodan za završavanje jedne akademske godine”, njime se iskazuje “uspešno izvršavanje svih traženih poslova i ocenjivanje ostvarenih ishoda učenja”, radno opterećenje je “vreme koje je neophodno za obavljanje svih aktivnosti učenja” (ECTS, 2004, str. 4). Nabrajanje oblika aktivnosti studenata (u citiranom i u drugim dokumentima) do kraja jasno iskazuje o kakvoj je koncepciji nastave na univerzitetu reč. Dakle, u radno opterećenje studenta se ubrajaju: učešće na predavanjima, seminarski radovi, terenski rad, grupni seminari i radionice, rad u laboratoriji, praksa, konsultacije, učenje na daljinu, lično individualno studiranje u biblioteci i kod kuće, učešće u projektima, ispiti i druge aktivnosti ocenjivanja.

## 2. Koncepcija aktivnog učenja

U koncepciji aktivnog učenja, koja je predstavljena u ovoj publikaciji, **u središtu pažnje je onaj koji uči** (učenik, student, odrasli polaznik, itd). Autori ove koncepcije su se opredelili za taj izbor zbog nekoliko ključnih razloga: čitav proces obrazovanja postoji zbog onih koji uče, razlike u efektima koji se postižu u različitim oblicima organizacije procesa nastave/učenja proističu iz toga što različiti oblici tog procesa podstiču različite oblike aktivnog učešća učenika/studenata, a od tipa tih aktivnosti zavise ishodi učenja (Ivić, 1992; Ivić, 1996; Ivić i sar., 2003). Na primer, ako nastavnik samo drži predavanja, a od onih koji uče traži da slušaju i to zapamte, kao efekat/ishod će imati “bubanje”, ili ako one koji uče stavi u situaciju da praktikuju neku tehničku operaciju kao efekat/ishod će imati uvežbanu operaciju, ili ako studente aktivno uključujući u istraživanje, oni će biti u prilici da nauče istraživačke procedure.

### 2.1. Ciljevi aktivnog učenja i aktivnosti u nastavi

Aktivno učenje ima dva jasno definisana cilja:

- a) nastavni proces bi morao biti - interaktivni proces u vidu specifične pedagoške interakcije i
- b) težište rada da se pomeri ka procesu učenja, kao ključnom procesu od koga zavise i efekti obrazovanja. (Ivić i sar, 2003; Pešikan, Ivić, 2000; Pešikan, 2003a).

Objektivna analiza aktivnosti učenja je vrlo složen profesionalni posao za čije obavljanje ne postoji razrađena metodologija.

Srž procesa učenja je samostalna misaona aktivnost onoga koji uči. To dalje znači da nastavnik, onaj koji podučava, teško može da ima očigledan, jasan, nedvosmislen, objekativan uvid u to šta se dešava u glavama studenata u toku nastave/učenja. Zbog toga nastavnik mora da se osloni na posredne ali vidljive, objektivne pokazatelje da je pokrenut misaoni proces, da su studenti misaono aktivirani, odnosno da se dešava učenje. Osnovna karakteristika pokazatelja aktivnosti studenata je da su oni objektivni i *spolja vidljivi* (označavaju ponašanje studenata).

### 3. Pokazatelji misaone aktivnosti u procesu nastave/

#### 3.1. Inicijativa kao pokazatelj aktivnosti.

Inicijativa se može ispoljiti na različite načine i u različitim fazama nastavnog procesa. Zato bi trebalo obratiti pažnju na sledeća ponašanja studenata koja mogu biti manifestacija inicijative:

- Eksplicitni verbalno iskazani predlozi;
- Spontano započinjanje aktivnosti drugačije od one koja je planirana (posebno obratiti pažnju na jedva vidljiva neverbalna ponašanja kroz koja se ispoljava inicijativa);
- Studenti ukazuju na teškoće da se obavi planirani zadatak u datim okolnostima;
- Posebno obratiti pažnju na neke originalne, neobične reakcije studenata, na pokušaje i probe pri rešavanju problema, na simptomatične greške (tj. ono šta sa stanovišta stručnjaka liči na grešku, a u stvari obelodanjuje originalne pokušaje onih koji uče da se suoče sa nastavnim gradivom i zadacima). Ova ponašanja ukazuju nastavniku, između ostalog, u kom pravcu bi trebalo da promeni način rada;
- Inicijativa može da se odnosi na različite komponente aktivnosti studenata u nastavnom procesu: koji didaktički ili instruktivni materijal da se koristi (ili ne koristi), na organizaciju rada u grupi (podela uloga i sl.), na to šta da se radi, na poziv nastavniku da se uključi u samostalan rad studenata, na razjašnjavanje uputstva za rad, preciziranje zadataka, na to kako prezentovati individualni ili grupni rad; zuzetno je važno kako se nastavnik odnosi prema inicijativi studenata i sve njegove reakcije trebalo bi sagledati iz ugla da li pojačavaju ili koče inicijativu onih koji uče.

#### 3.2. Postavljanje pitanja

Pitanja koja postavljaju studenti u toku nastave su poseban vid njihove inicijative. Naročito pitanja koja nisu samo reproduktivna i informativna, najsigurniji su pokazatelj misaonog aktiviranja studenata. U toku nastavnog procesa trebalo bi obratiti pažnju na sledeće:

- Ima li uopšte pitanja u toku nastavnih aktivnosti, koliko često, koliko studenata postavlja pitanja?
- Da li su to stvarna ili tobožnja pitanja, ili, pak pitanja koja imaju za cilj privlačenje pažnje nastavnika ili udovoljavanje njegovim očekivanjima?
- Priroda pitanja: proceduralna pitanja (kako, gde, čime, izvesti neku aktivnost - pitanja koja se odnose na proceduru date aktivnosti), traženje objašnjenja (nepoznate reči, tumačenja pojmova), traženje nove informacije, problematizovanje gradiva (student uviđa neke protivrečnosti, ukazuje da nešto što je saopšteno nije u skladu

sa njegovim iskustvom; pitanjem uspostavlja vezu između udaljenih sadržaja; postavlja pitanja o mogućoj primeni znanja ili umenja koja se stiču na fakultetu itd.).

Veoma je važna reakcija nastavnika na pitanje koje postavi student i stvaranje atmosfere da su sva relevantna pitanja dobrodošla i poželjna. Nastavnik može: da traži razjašnjenje pitanja; da postavi potpitanje; da preformuliše pitanje: "Da li si mislio/la ... to i to"; može da vrati pitanje studentu; da postavljeno pitanje uputi ostalim studentima; da daje informaciju; da daje odgovor koji upućuje u kom pravcu treba tražiti rešenje; da upućuje na izvor informacija ili daje potpun odgovor.

### 3.3. *Donošenje odluka*

Donošenje odluka se može javiti u dve različite situacije: a) kada nastavnik planski ugradi u nastavnu situaciju dileme i alternative i studente stavi u situaciju da odlučuju, i b) kada studenti spontano pribegavaju donošenju odluke šta da rade, kako da rade i kada o tome započnu dijalog.

Vrlo pažljivo treba registrovati sva ponašanja koja svedoče o donošenju odluka u obe vrste situacija: ko donosi odluku, na koji način se donosi odluka (nametanje, diskusija), koje dileme postoje pri donošenju odluke, koliko dobro se obrazlaže odabrano rešenje, na koje aspekte aktivnosti se odnosi odluka (šta da se radi ili kako da se nešto uradi). Posebno je važno tačno utvrditi u kojoj meri su studenti samostalno doneli odluku, a u kojoj je bilo vidljivog ili prikriivenog konformiranja stavu nastavnika.

### 3.4. *Evaluativna ponašanja studenta*

To su razna ponašanja studenta koja se tiču vrednovanja onoga što se radi i kako se radi u toku nastave, bilo da se to odnosi na sebe, na druge studente ili na gradivo ili nastavnika. Važne su studentske evaluacije sadržaja, problema, fenomena, pojava kojim se bave tokom nastave, kritička ocena samog načina bavljenja sadržajem (u toku ili nakon nastave), kao i procena efekata tog rada.

Evaluativna ponašanja su veoma dobar pokazatelj aktivnosti, jer se kroz njih ispoljava *lični stav* studenta (što je izuzetno retko na svim nivoima školovanja, a posebno na fakultetu). Lični stav se može odnositi na dopadanje/nedopadanje, na procenu koliko nešto iz nastavnog procesa i van njega znači studentu (da li mu je interesantno, korisno), na zauzimanje početnog profesionalnog stava prema znanjima važnim za datu struku.

Kroz evaluativne stavove se obelodanjuje proces asimilacije znanja (tj. povezivanja sa ličnim iskustvom i osmišljavanje gradiva za sebe). Evaluativna ponašanja se mogu javiti u vidu direktnih verbalnih ili neverbalnih ponašanja: vrednosnih sudova, kritika i samokritika, izliva oduševljenja ili razočaranosti, gestova prihvatanja/neprihvatanja, likovnih ilustracija itd. Posebno je značajno insistirati da se evaluativni sudovi obrazlažu, odnosno da postoje jasni kriterijumi na osnovu kojih se nešto vrednuje, procenjuje.

U svakoj analizi trebalo bi obratiti pažnju da li u toku časa postoje planirane sekvence u kojima se izričito traži da studenti iznesu svoje ocene (nekog produkta delatnosti, predloga šta da se radi i kako da se radi), da li se traži neko rangovanje rada pojedinaca i grupa i obrazloženje tog rangovanja). Značajno je i da li su kriterijumi za vrednovanje dati ili bi student trebalo sam da ih formuliše. Evaluativna ponašanja se mogu javiti u bilo kojoj fazi nastavnog procesa ali mogu biti i na kraju neke nastavne celine kada se od studenata traži da izvrše evaluaciju te celine.

### 3. 5. Emocionalne i lične reakcije

Emocionalne reakcije su pokazatelj ličnog doživljaja onoga što se zbiva u toku nastavnog procesa I važne su kao opšti pokazatelj kako se studenti osećaju, ali mogu biti i direktni pokazatelji aktivnosti koje su relevantne za ono što se radi u nastavi, kao što su emocionalne i estetske reakcije na umetnička dela, intelektualne emocije pri ličnom naporu da se nešto sazna (aha - doživljaj, doživljaj tipa "eureka", sumnja, zbunjenost, dilema i sl.).

Emocionalne reakcije se mogu pojaviti u vidu verbalizacije emocionalnog doživljaja i još češće u vidu neverbalnih ponašanja (izrazi lica, sjaj u očima, uzbuđenje, emocionalni ton glasa, pevušenje) ili u vidu produkata (crtež i sl.).

### 3. 6. Produkti aktivnosti

Produkti aktivnosti su najsigurniji i najtrajniji pokazatelj i dokaz da je došlo do neke aktivnosti. Zato je neophodno vrlo pomno analizirati učestalost njihovog javljanja, njihovu prirodu i vezu sa aktivnostima onih koji ih stvaraju.

- Ko je stvarao te produkte: pojedinci, grupe, cela klasa; da li sami studenti ili u saradnji sa nastavnikom;
- Šta se čini sa produktima u toku nastave: javna prezentacija pred celom grupom, upoređivanje produkata, javna kritička analiza i konstruktivna dorada, diskusija za i protiv, produkti se koriste u samom nastavnom procesu;
- Šta se radi sa produktima po okončanju nastave (bloka nastave): ništa, ostaju vlasništvo autora, služe kao element predispitnog ocenjivanja, čuvaju se u dokumentaciji radi kasnijeg korišćenja u nastavi, izlažu se u učionici (laboratoriji, slušaonici), izlože se na vidnom mestu i koriste se dalje u nastavi, javno se saopštavaju van grupe u kojoj su nastali, izlažu se u holu fakulteta, publikuju se ili na neki drugi način čine dostupnim široj javnosti.

### 3. 7. Istrajnost u aktivnosti

Istrajnost studenata da završe dobijeni zadatak je spolja vidljiv, lako prepoznatljiv pokazatelj da su studenti visoko motivisani i usredsređeni na određenu aktivnost. Posebno je značajno ukoliko su to relevantne misaone aktivnosti koje je nastavnik i želeo da pokrene odgovarajućom nastavnim situacijom. Kada postoji unutrašnja motivacija da se zadatak dovrši, onda studenti strpljivo i dosledno ostaju u određenoj aktivnosti i pored spoljašnjih faktora koji tu aktivnost mogu ometati: buka u učionici ili na ulici, hladnoća, poziv nastavnika na pauzu, kolega koji prepričava doživljaje sa sinoćne zabave itd.

Istrajnost je posebno vredan indikator ako se odnosi na strpljivost u odnosu na unutrašnje prepreke zadatka: ukoliko rešenje nije odmah vidljivo već traži ozbiljno mentalno aktiviranje: uviđanje odnosa i veza među pojmovima, rešavanje problema, izvođenje zaključaka i slično.

Isto tako, istrajnost se vidi i u situaciji kad studenti, zarad rešenja nekog složenog problema koji ih zanima, strpljivo završavaju i faze zadatka koje su same po sebi manje zanimljive (često dosadne), traže trud i upornost (pamćenje faktografije, rešavanje poznatih algoritama, i slično).

### *3. 8. Specifičnost i relevantnost aktivnosti*

Ovo je ključni pokazatelj aktivnosti jer cilj aktivne nastave/učenja nije da se razvija bilo kakva aktivnost, nego aktivnost koja je relevantna, specifična i značajna za onu oblast zbog koje se takva aktivnost i pokreće.

To znači da je najznačajnija priroda aktivnosti. Drugim rečima, ta aktivnost mora biti u skladu sa prirodom znanja (sadržaja) one nastavne oblasti u okviru koje se nastava izvodi. Nastavni sadržaji i ciljevi određenog bloka nastave određuju prirodu aktivnosti. Matematika izaziva specifične matematičke aktivnosti, književnost literarne ili književno-kritičke, likovna umetnost likovne, primenjeni predmeti izazivaju relevantne praktične aktivnosti, itd.

Ovo je zaista ključni orijentir za procenu da li smo ostvarili principe aktivnog učenja. Međutim, odstupanja od tog principa su sasvim opravdana i u praksi postoje i trebalo bi da postoje u bar tri oblika:

- u svakoj aktivnoj nastavi/učenju postoje aktivnosti zagrevanja, “probijanja leda”, predaha, razgalivanja, humora itd. jer one doprinose opštoj pozitivnoj atmosferi;
- može se kao osnovni cilj nekog dela nastave postaviti baš povezivanje aktivnosti iz različitih oblasti (likovnog i matematike, geografije i istorije, fizike i matematike, i drugih). U tom slučaju cilj je integracija znanja, stoga i aktivnosti mogu biti one koje su važne za dve ili više nastavnih oblasti, ili koje su pogranične ili koje ostvaruju vezu među oblastima;
- postoje oblici opštih intelektualnih aktivnosti kao što su: samostalno pronalaženje informacija, umenje korišćenja izvora informacija, opšte umenje vođenja argumentovanog dijaloga, umenje kritičkog čitanja teksta i pravljenja izvoda, sastavljanje celovitog teksta, itd. Takvi oblici aktivnosti će se koristiti u gotovo svim nastavnim oblastima, i pomoću njih se usvajaju opšte tehnike učenja, opšte tehnike intelektualnog rada i otuda bi ti oblici trebalo da se podstiču u svim oblastima.

Pokazatelji specifičnog aktiviranja onoga koji uči u toj oblasti bili:

- mobilisanje prethodnih znanja i iskustava;
- samostalno pronalaženje informacija;
- povezivanje znanja (svojih životnih znanja i iskustava, znanja iz prethodnog školskog učenja, znanja iz srodnih predmeta ...);
- praktikovanje umenja /procedura/ postupaka/metoda/tehnika;
- uočavanje, definisanje i rešavanje problema;
- individualni rad na tekstovima (pokušaj da se razume tekst, uočavanje nejasnog i nepoznatog, izdvajanje bitnog od nebitnog, postavljanje pitanja, pokušaj povezivanja, itd.);
- primena znanja (razmišljanje o mogućnoj primeni i drugim predmetima, u praktičnom životu, vežbanje takve primene);
- postavljanje relevantnih pitanja, problematizovanje (otvaranje problema, izlaganje sumnji, osporavanje nekog znanja zato što iskustvo studenta kaže nešto drugo);
- javno saopštavanje o nekom sadržaju;
- igranje uloga - opredeljivanje za specifično stanovište i protiv nekog specifičnog stanovišta;
- argumentovano diskutovanje o problemima;
- analiza problema (istraživanje, kategorisanje, klasifikovanje fenomena);
- slobodno razmišljanje (i u vidu mozgalica) i istraživanje o datim problemima;

- stvaralačko mišljenje (konstruisanje, dizajniranje, postavljanje hipoteze, osmišljavanje inventivnih praktičnih rešenja, pronalaženje);
- sastavljanje teksta ili nekog drugog produkta;
- evaluacija i kritički stav o nekom problemu i obrazlaganje te evaluacije;
- zauzimanje ličnog stava i utvrđivanje ličnog značenja nekog znanja za određenog studenta (postavljanje pitanja relevantnosti i smisla tog znanja za studenta i njegovu okolinu; moguća lična upotreba tog znanja ili umenja, ili postavljanje pitanja da li to znanje išta znači za njega ili nju (reakcije tipa: šta će to meni uopšte).

Svi oblici aktiviranja onih koji uče odvijaju se u okviru nastave kao pedagoške interakcije, tj. kao zajedničke aktivnosti nastavnika kao kompetentnijeg partnera i deteta/učenika.

### 3. 9. Samostalnost u aktivnostima

Samostalnost kao pokazatelj aktivnosti može se pojaviti u dva značenja: samostalnost u odnosu na nastavnika, profesora, eksperta (studenti individualno ili u grupama učestvuju u nekoj aktivnosti koju bi trebalo sami da započnu i sprovedu do kraja, bez pomoći nastavnika) i samostalnost u smislu individualne aktivnosti koja se odvija bez saradnje ili pomoći bilo drugog učenika, studenta ili nastavnika. Oba značenja samostalnosti su važna za proces ovladavanja trajnim i primenljivim znanjem. Potrebno je utvrditi:

- Da li u toku aktivnosti studenti stvaraju neke produkte, bilo kao proizvod jedne faze rada ili kao finalni proizvod;
- Ako stvaraju, koji su to produkti, individualni ili grupni, zajednički tekst, crtež, model, objekat, izveštaj, shema, plakat/poster, pisani sažetak zajedničkog rada, pregled gradiva, itd;

Veoma je važno šta radi nastavnik kada stavi studente u nastavnu situaciju da samostalno rade. On može da ostavi punu samostalnost studentima u okviru zadatih uslova i zadate strukture zadatka, kako bi metodom "vlastite kože" sami ostili prirodu onoga što se radi, težinu i specifičnost problema, kako bi stekli sopstveno iskustvo o nečemu; neprekidno vodi aktivnosti studenata (daje svoja uputstva i naloge); postavlja podsticajna pitanja ili pruža druge izazove samo u pojedinim momentima kada proceni da postoje problemi u radu; ostavlja studentima slobodu i samostalnost ali neprekidno prati i analizira proces rada da bi im po završetku aktivnosti dao konstruktivnu povratnu informaciju odnosno, raspravljao sa njima o procesu i rešenju zadatka; prekida aktivnosti koje nisu saglasne sa njegovom zamisli (sa ili bez obrazloženja); odaziva se na traženje studenata (ulazi u raspravu sa njima, daje sugestije, diskutuje o toj *inicijativi*).

Stepen aktivnosti, naravno, zavisi od nivoa znanja na kome se nalaze studenti, od težine problema, od namera i ciljeva nastavnika (na primer, nastavnik pusti student da počnu samostalno da rade, da se suoče sa prirodom gradiva, da lično osete težinu problema i da tako stvori plodnu podlogu za ono što on sam namerava posle toga da radi). Otud bi u analizi aktivnosti u nastavi i trebalo odrediti *stvarni stepen samostalnosti studenata* tako što će se kod svih aktivnosti staviti jedna od sledećih odrednica:

- a) potpuno samostalno obavljanje aktivnosti i/ili na sopstvenu inicijativu;
- b) počinje na inicijativu nastavnika, ali su potom studenti potpuno samostalni u obavljanju aktivnosti;
- c) aktivnosti se izvode po uzoru koji je nastavnik pokazao;
- d) postoji neprekidna saradnja (pedagoška dvosmerna interakcija studenata i nastavnika).

### *3. 10. Interakcija među studentima*

Ovo je siguran pokazatelj aktivnosti studenata, ali i važnog aspekta pedagoške komunikacije koji ima specifične funkcije u obrazovanju (formiranje socijalnih i komunikativnih sposobnosti, sposobnosti za saradnju i timski rad, sposobnosti rešavanja konflikata u grupi).

Otud je važno svaki oblik nastave analizirati u odnosu na ovaj pokazatelj. Treba posebno obratiti pažnju:

- Da li zamisao časa obavezno dovodi studente u situaciju međusobne interakcije (bilo saradnje, bilo sučeljavanja) ili insistira na individualnim aktivnostima?
- Ako nacrt nastavne situacije ne predviđa uspostavljanje međusobne interakcije, kako se nastavnik odnosi prema spontanom javljanju te interakcije. Na primer, ako student komentariše ili postavlja pitanje itd, da li će nastavnik da prekida takve pokušaje studenata ili će da ih prihvata i organizuje dalju interakciju i razmenu i sl. Ako se interakcija i razmena među studentima planski izazivaju jer čine suštinu zamisli nastave, koji oblici te razmene i interakcije prevladavaju:
- Razmena;
- Saradnja, dopunjavanje;
- Konfrontacija i intelektualni konflikt i sučeljavanje;
- Argumentovani dijalog (diskusije, rasprave);
- Igranje uloga i rotacija uloga;
- Inicijativa jedne grupe studenata i odgovori druge grupe na tu inicijativu;
- Zajedničko donošenje odluka uz raspravu;
- Zajedničko definisanje nekog stanovišta;
- Zajedničko izvođenje akcija;
- Stvaranje zajedničkih produkata (tekst, crtež, model, kompozicija, satav, izveštaj itd.);
- Podela uloga u zajedničkoj aktivnosti; takmičenje, nadmetanje jednih protiv drugih;
- Organizovanje/struktuiranje grupe (tima) i saradnja unutar te grupe (tima) uz nadmetanje sa drugom grupom (timom).

### *3. 11. Opšta atmosfera u grupi*

Opšta psihološka atmosfera u grupi u toku nastave može biti i posredni i neposredni pokazatelj stepena i kvaliteta aktivnosti studenata. Da je to tako, dovoljno će biti ako podsetimo na povremenu potpunu tišinu u učionici u situaciji kada ta tišina nije nametnuta spolja nego je znak velike koncentracije ili na onaj tako karakteristični žamor u toku grupnog rada.

Iako nije lako objektivno proceniti opštu atmosferu, i u analizi treba obratiti pažnju na objektivne pokazatelje koji govore o toj atmosferi: Kakav je opšti emocionalni ton u toku zainteresovanost/ravnodušnost? Atmosfera rada: pozitivna/negativna raspoloženja; kakvi su dominantni odnosi među studentima (saradnja, takmičenje, spretna kombinacija saradnje i takmičenja, konstruktivni ili kritizerski odnosi, odnosi konstruktivne saradnje unutar grupe, a rivalski odnos među grupama, liderstvo?); koji je dominantni emocionalni ton u odnosima između nastavnika i studenata? Da li se na kraju aktivnosti studentima daje prilika da iskažu svoj doživljaj protekle nastave (kako su se osećali, šta im se dopalo, a šta nije i zašto, da li im je bilo zanimljivo, da li su nešto naučili i šta, šta su predložili da se promeni, itd).

## Zaključak

U današnje vreme nezamisliv je stručnjak za oblast koji je samo dobar poznavalac sadržaja svoje discipline. Pravi profesionalac mora da poseduje mnogo više od toga. Uslovi savremenog života i rada zahtevaju mnogobrojne veštine i umenja koja će omogućiti da se stečeno znanje bolje primeni i plasira u socijalnoj sredini i bolje izađe u susret potrebama društva i privrede.

Pošto je obrazovanje studenata direktna obuka i priprema za profesionalni život, veoma je važno da se u toku studija razvijaju potrebne kompetencije i to na specifičnom sadržaju struke. To menja mnogo toga u organizaciji i načinu rada nastave na fakultetu. Fakultet bi morao biti mesto za učenje, tj. mesto gde je sve tako pripremljeno i organizovano da se omogući i olakša učenje studentima. Da bi se to desilo neophodno je sledeće: metode aktivnog učenja/nastave su neophodne kao sredstvo za razvoj planiranih opštih i specifičnih kompetencija u toku studija; kompetencije studenata potrebno je razvijati na specifičnom sadržaju date discipline; ključno je šta studenti rade u toku nastave, tj. u koje su vrste aktivnosti uključeni; nastavnik/profesor dizajnira takve nastavne situacije u kojima će se studenti baviti relevantnim aktivnostima, aktivnostima koje su relevantne za sadržaj i ciljeve predmeta; na taj način studenti ovladavaju upotrebljivim znanjima i umenjima koje je moguće transferisati na druge, kako nastavne tako i vannastavne situacije; u kreiranju takvih poželjnih nastavnih situacija potrebno je da zajednički rade stručnjaci za predmet (profesori) i stručnjaci za metodiku rada, primenu aktivnog učenja (psiholozi, pedagozi).

## LITERATURA

- Antić, S., Jankov, R., Pešikan A. (ur.) (2005). *Kako približiti deci prirodne nauke kroz aktivno učenje*. Institut za psihologiju, Beograd.
- Aristotel (1971). *Metafizika*, Kultura, Beograd.
- Blum, A. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva* (knjiga I: kognitivno područje). Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja Beograd.
- Blum, A. (1996). *Teaching and Learning in Agriculture*. FAO, UN, Rome
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*, Educa, Zagreb.
- European credit transfer and accumulation system (ECTS)*, European Commission, European Communities, Luxembourg, 2004.
- Ivić, I. (1992). „Teorije mentalnog razvoja i problem ishoda obrazovanja“. *Psihologija*, Vol. XXV, No. 1-2, str. 7-35.
- Ivić, I. (1996). *A Draft of a Necessary Curriculum Theory* in Zindović-Vukadinović.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2004). *Modul za male škole i kombinovana odeljenja: uputstva za vođenje seminara*, neobjavljen material. Institut za psihologiju, Beograd.
- Janković, S. Kovač-Cerović, T. (1996). „Osnovne pretpostavke radioničarskog postupka“.
- Kovač-Cerović, T., Rosandić, R. Popadić, D. (prir.) *Učionica dobre volje: školski program za konstruktivno rešavanje sukoba*. Beograd: Grupa MostLakatoš, I. i Masgrejv, A. (2003). *Kritika i rast saznanja*. Plato, Beograd.



**Ljiljana Stosic Mihajlovic, Ph.D.**

Vocational College of Science and Technology,  
Vranje, The Republic of Serbia

### **ACTIVE LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*Summary:* The core idea of this paper on active learning is to examine teaching from the perspective of the student/pupil in the ever-changing environment. When we talk about the teaching process, we usually talk about what the teachers do in this process, and so we say “the classes were held”, “the program was realized”, “the guidelines given in the teaching program were followed”, etc. In other words, we talk about the organization of the teaching process, about the teaching program, or whether the teaching program is covered by suitable textbooks. In the institutions of higher education, the situation is even more complex since the financing of faculties is also based on the number of classes planned and held, i.e. the number of classes that each teacher has. Same image is obtained when looking at the common terminology to indicate the learning space. Words such as “lecture hall” and “audience”, or “lecture theatre” dominate. Much more rarely, the word “classroom” is used (when it is used it is usually synonymous with the term “listening room”) or the word “laboratory” (as part of the teaching space). It could almost be said that a complex interactive process, such as teaching, has been scaled down to what a teacher does. A major shift needs to be made in changing the focus from what a teacher does in the teaching process onto what the students do.

*Key words:* active learning, education, higher education institutions.

## КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА РАД У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

*Сажетак:* Глобализацијски процеси постављају захтеве за развој компетенција код васпитача које ће им осигурати поред индивидуалног успеха и друштвени успех у целини. У раду је дат приказ савремених теоријских приступа компетенцијама. Полази се од функционалног, конструктивистичког и холистичког приступа образовању васпитача. Елабориране су компетенције васпитача неопходне за рад у савременој предшколској установи. Поред приступа образовању који се темељи на исходима, посебан акценат је стављен на социјалну природу компетенције и развој самокомпетенције. Темелј напредовања појединца и друштва је професионално усавршавање, као инструмент на путу за друштво знања.

*Кључне речи:* компетенције, компетенцијски приступ образовању, професионално усавршавање.

### 1. Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача

Компетентност, и њене уже области самокомпетенција и социјална компетенција, сматрају се кључним способностима у питањима остварења појединца у личном и социјалном животу.

Лични развој се повезује са обележјима и значењима друштвеног дискурса, а заснованост му лежи на развојно-хуманистичком, узајамном и одговорном односу појединца – заједница. Посебну улогу има образовање у подстицању развоја људских потенцијала за стицање компетентности као опште способности појединца (Гојков, 2006).

У новом моделу компетентност се разуме као сложај потенцијала, васпитљиви развојни капацитет појединца за успешно остваривање сопствених циљева, потреба и улога у различитим областима друштвеног и професионалног живота, али и за међусобно, задовољавајуће саобраћање са другима.

Европске интеграције лакше ће се поспешити ако се путем васпитања и образовања посвети пуна пажња стицању компетенција у којима се кључним способностима сматрају: моћ аналитичког мишљења, способност тимског рада, самосталност, самоиницијатива која прати стручност и компетентност (Гојков, 2006).

Већина стручњака слаже се са оценом да су бројни разлози због којих је потребно квалитетније образовање будућих учитеља и васпитача и „ширење“ спектра њихове компетенције. Програми обуке на учитељским факултеима и васпитачким школама оцењени су, углавном, као застарели са врло мало иновативних модела обуке. Прилагођавање новим захтевима модерног образовног система намеће потребу за осавремењивањем система и садржаја њиховог образовања на високошколском - универзитетском нивоу, што би се одразило и на повећање ефикасности васпитно-образовног рада са предшколском и школском децом. Не треба истицати да од компетенција васпитача и учитеља зависи да ли ће и у којој мери деца развијати своје компетенције неопходне за живот у савременој цивилизацији (Стојановић, 2006).

---

\* vs.marta.dedaj@gmail.com

Стојановић (2006) наводи да се већина стручњака слаже са оценом да постоји низ разлога због којих образовање учитеља и васпитача треба да буде квалитетније, а у смислу ширења њихових компетенција. Компетенције ових стручњака одражавају се на ефикасност рада са предшколском и школском децом. Ово значи да васпитачи поред социјалне зрелости, емоционалне стабилности, когнитивних способности и креативности уз стално професионално усавшавање постају стуб предшколског васпитања.

Када говоримо о компетенцијама васпитача, важно је одредити темељне и кључне компетенције и место педагошко-дидактичко-методичке димензије компетенција у разним поделема и освртима на компетенције уопште, с обзиром на то да могу варирати од врло широких и уопштених, па до врло специфичних и стручних. Ослањајући се на наводе аутора Спаића, Кукоча и Башића (2001), Сучевић (2010) разликује три димензије компетенција:

- предметну компетенцију – знања одређеног научног подручја;
- педагошко-дидактичко-методичку компетенцију – обухвата знања и вештине посредовања научних чињеница у одређеној области;
- психолошку компетенцију – особине личности васпитача (Сучевић, 2010:211).
- Позивајући се на Гласера (Glasser, 2005), исти аутор уочава три битне димензије компетенција:
- професионална компетенција;
- педагошко-дидактичко-методичка (што подразумева посредовање научних сазнања);
- радна компетенција (Сучевић, 2010:211).

## 2. Компетенције васпитача и инклузивни процес

Инклузија почиње од прихватања различитости међу децом. Стварање инклузивног окружења стимулише на поштовање и уважавање различитости. Највећи број деце се први пут у животу укључује у васпитно-образовни процес у предшколској установи. Негативна искуства из овог периода се лоше рефлектују на развој детета. Васпитач често активно проводи највише времена са дететом у току дана. Због тога је његов утицај на развој детета веома значајан. Наведено подразумева да васпитачу треба обезбедити најоптималније услове за рад. Инклузивни васпитно-образовни процес у вртићу је прва карика у ланцу оспособљавања детета са посебним потребама да прихвати своју различитост као нормалну. Овај процес омогућује детету масовне популације да од малих ногу осети добробити хуманости, толеранције, емпатије и сл. Дете без посебних потреба које се развијало и расло у вртићу где постоји инклузија, за своје најбоље другове и другарице не бира децу на основу припадности одређеној групи деце, него само на основу личног афинитета. Инклузија значи бити прихваћен и уважен због оног што јеси. Савремена друштва у којима је инклузија прихваћена као модел живота ослобађају међуљудске односе од предрасуда, опресије и дискриминације. Улога васпитача у процесу инклузије је значајна и односи се на: укључивање детета са посебним потребама у васпитно-образовни процес, сарадњу са родитељима и стручним тимовима. Квалитетна сарадња треба да допринесе развијању психосоматских потенцијала детета са тешкоћама у развоју (Марков, Адамов, 2008). Дакле, чињеница је да је за остварење инклузивног програма од пресудног значаја квалитет рада васпитача и компетенције које васпитач поседује и које развија током свог стручног и професионалног образовања. Васпитач заузима централно место у инклузивним програмима који се остварују у вр-

тићима јер највише времена проводи са децеом са посебним потребама и са децом са развојним тешкоћама.

У вези са инклузивним образовањем, Илић (2009) говори о неминовности професионалне компетенције оног ко остварује инклузивни програм. Он говори о компетенцијама које назива професионалним, али под овом димензијом компетенција подразумева методолошку оспособљеност и методичку обученост. Импликација која је видна, у ствари, говори о неминовности методичке компетенције у остваривању инклузивног програма. Прву методолошку оспособљеност аутор везује за идентификацију индивидуалних разлика детета. Дакле, и прва функција, коју мора обавити онај ко спроводи инклузивни програм, у вези је са педагошком дијагностиком, а то значи са педагошком компетенцијом (Илић, 2009).

Друга, методичка обученост за развијање и имплементацију програма и модела индивидуалног интерактивног и заједничког учења у инклузивној настави (Илић, 2009: 91). Методичку компетенцију аутор везује за професионалну, али исто тако одређује њену неминовност и искључивост у остваривању инклузивног програма. Методолошку оспособљеност, тј. педагошку дијагностику, везује такође за професионалну компетенцију. Сагледавши приступ компетенцијама које су у вези са инклузивним образовањем, наведени аутор у професионалној врсти компетенције потајно скрива педагошко-методичку димензију компетенције као неопходан аспект компетенција у инклузивном образовању.

У случају остваривања инклузивног програма, захтеви који се постављају пред васпитача су огромни и захтевају висок степен компетенција. Педагошке и дидактичко-методичке компетенције обухватају знање и вештине посредовања научних чињеница у васпитно-образовном процесу. Под педагошким и дидактичко-методичким компетенцијама васпитача подразумева се познавање и примена педагошке и дидактичке теорије и праксе, способност поучавања и праћења, сналажења, креирање образовних садржаја, разумевање социјалних и других околности, комуникација са родитељима, добро познавање плана и програма и сл. (Сучевић, 2010).

Искуства стратегије инклузивног образовања која је орјентисана на индивидуалном приступу детету и родитељу, као и креирање индивидуалних образовних програма у којима родитељи равноправно и активно партиципирају, представљају смернице за развој инклузивног приступа у раду васпитача (Срдић, 2010: 18). Васпитач треба да је упознат и са алтернативним педагошким идејама и приступима. Осим класичног познавања метода, посупака и стратегија, вештине поучавања и преношења информација, васпитач треба да:

- познаје прикладне поступке у раду са мешовитим групама;
- буде спреман и припремљен за тимски рад;
- буде способан за организовање оптималног и мотивационог окружење за поучавање;
- буде способан за организовање пројектног рада; и зна поставити јасне оквије дисциплине, али без присиле (Сучевић, 2010: 214).

Сучевић (2010) у свом делу *Педагошке и дидактичко-методичке компетенције васпитача као предуслов остваривања инклузивног програма* даје конкретан пример педагошких и дидактичко-методичких компетенција на једном инклузивном програму у предшколској установи. Поменути аутор излаже начела, циљеве, идеје, програм

и очекивања инклузивног програма, те даје преглед основних компетенција које су неопходне за успешну реализацију овог програма:

- оптимизам, унутрашња мотивисаност, воља за рад, перзистенција, истрајавање на циљевима упркос препрекама или неуспесима;
- познавање струке или професионалност;
- разумевање материје и проблема;
- памћење; одабир информација које је нужно памтити;
- евалуација, вредновање ефикасности учења и рада као и остварене користи
- разумевање других индивидуа и група, тумачење групних емоционалних струја и снага односа;
- сагласност, усаглашеност са циљевима групе или организација, колаборација (Сучевић, 2010: 217).

У одговору на питање које су неопходне педагошке и методичко-дидактичке компетенције васпитача за остварење инклузивног програма, Сучевић излаже следеће: „Поверење васпитача у своју струку, знања и вештине које има, вредности и ставови које заступа, подстицање потенцијала детета за развој и образовање, партнерски однос, подстицање емпатије и разумевања других, прилагођавање промени, креативно мишљење и креативно планирање, тимски однос, просоцијално мишљење, мишљење усмерено на друштво и мишљење усмерено на будућност. Карактеристике васпитача неопходне у остваривању инклузивне образовне политике су: повећана самоконтрола, сарадња у свим сегментима васпитно-образовног процеса, професионално усавршавање, мотивисаност за успехом, рад васпитача на личном знању и усмереност на креативне акценте курикулума. Повећање компетентности васпитача свакако може омогућити нашим предшколским установама остваривање инклузивног програма и у нашој земљи“ (Сучевић, 2010: 218).

Најпожељнији психолошки став који се препоручује у раду са децом са развојним сметњама је став емпатије који пружа осећај егзистенцијалне сигурности, даје слободу реаговања анксиозности и негативних осећања и притом ствара основу за развој самопоштовања и асертивности код деце. Радионице као облик активно-партиципативног учења подстичу интрагенерацијску комуникацију као најзначајнији облик комуникације. Циљ радионица је развијање позитивне климе у групи, групне кохезије, развој самопоштовања, асертивности, толеранције и емпатије најпре међу припадницима групе, као и према осталим људима (Станковић-Ђорђевић, 2010).

Мирјана Станковић-Ђорђевић у свом делу *Ненасилна комуникација у служби инклузивног процеса* посебно истиче значај комуникације и емпатије у раду са децом са развојним сметњама из чега бисмо могли закључити да би васпитачи требало да се усавршавају и на подручју ненасилне комуникације у служби развијања социјалних и других компетенција код деце са развојним сметњама. Социјалне компетенције деца стичу најбоље и најлакше у непосредној интрагенерацијској комуникацији. Важно је подстицати социјалну интеракцију међу неометеном и децом ометеном у развоју кроз заједничке активности. Радионице су најприступачнији начин рада јер омогућавају стицање знања и увида о себи и другима на принципима активно-партиципативног учења. Ненасилна комуникација нас учи да сви имамо сличне потенцијале за раст, развој и конструктивну комуникацију са другима.

Станковић-Ђорђевић у својој књизи *Деца са посебним потребама* даје одређене препоруке васпитачима у циљу развијања њихових компетенција:

- искусан васпитач би требало да зна да су нека понашања провокативна, па их је најбоље плански игнорисати;
- неприхватљиво понашање може да се сузбије давањем сигнала – гестовима, изразом лица или вербалном забраном;
- лоше понашање, хиперактивност, узнемиреност, узбуђење, може да се ублажи физичком близином или контролом додира;
- васпитач треба да укључи дете у неку за њега интересантну активност;
- васпитач треба да изрази емпатију и интересовање за децу, на тај начин да ублажи анксиозност и подстицаје за неприлагођено понашање;
- васпитач треба да помогне деци да савладају препреке пре него што криза наступи;
- васпитач треба да тежи да ублажи напетост деце кроз шале које нису увредљиве;
- васпитач треба да тумачи ситуацију која је за децу неразумљива, како би они схватили зашто се осећају збуњено, љубоморно или агресивно;
- промене групе могу довести до позитивних промена у понашању;
- васпитач треба да реструктурира активности, односно да прилагоди активности деци;
- васпитач деци не треба давати посебне привилегије, дакле треба им ограничити простор и средства за игру;
- васпитач може повремено да забрани неку активност, или да агресивну децу искључи из групе (Станковић-Ђорђевић, 2002: 116,117).

Кораци које треба предузети у циљу перманентног укључивања деце с посебним потребама у редовна одељења су пре свега:

- рушење предрасуда;
- адекватна и квалитетна обука наставног кадра која започиње на факултетима;
- обука родитеља о појму инклузије и важности њене потребе;
- континуирано праћење напредовања на пољу инклузије које је једино могуће на међународном нивоу јер инклузија треба свима и свакоме (Хозић, 2009).

Од савремених предшколских установа се очекују промене. Деца треба да заузму централну улогу, а установа да постане место где се истражује, сналази и место где се заједнички решавају проблеми. У вртићу дете треба да се слободно развија у интелектуалном, емоционалном и социјалном смислу. То је место где облици сегрегације не постоје. Такав вид рада је могућ прихватањем и применом инклузивног образовања.

Деца с посебним потребама немају адекватан третман у образовно-васпитном систему. Да би добили тај третман, без обзира на њихове индивидуалне различитости, треба користити могућности које пружа инклузивно образовање.

У последњих десетак година концепт интеграције деце – особа са хендикепом замењен је концептом инклузије. Инклузија садржи битно другачији вредносни систем. Дакле, инклузијом се данас подразумева укључивање ученика са посебним потребама у редовна одељења и пружање могућности тој деци да учествују у образовним, радним, рекреативним, породичним и другим активностима које чине савремено друштво. Подстицање развоја све деце је основни циљ инклузије.

Инклузија подразумева општу културну реконструкцију према особама са хендикепом. Проблем особе са хендикепом није само њен проблем и проблем њене породице – то је проблем читавог друштва. Друштво излази у сусрет особама са хенди-

кепом. Базична потреба детета за интеракцијом – комуникацијом са другима, потиче из примарне социјалности детета. Процес социјализације детета са развојним сметњама, ради природе њихових ограничења, тече специфичније у односу на осталу децу. Притом и професионалци и родитељи стављају акценат на развој животних вештина и на академска постигнућа (колико је то могуће), а много мање пажње се поклања социо-емоционалним аспектима развоја ове деце. Секундарне последице хендикепа – усамљеност, изолација, ниско самопоштовање, научена беспомоћност, нераздвојиви су пратиоци примарних последица хендикепа. Управо на овом пољу видимо значај и место ненансилне комуникације (ННК) у раду са децом – особама са хендикепом (Станковић-Ђорђевић, 2010).

Васпитачи су битан фактор инклузивног процеса и због тога се истиче њихов значај приликом израде педагошког профила детета као иницијалног акта за спровођење ИОП-а. У том контексту едуковани, компетентни васпитачи незаобилазни су стручњаци у инклузивном тиму. Они, уз подршку осталих чланова тима и примену јуристичких прописа, могу да допринесу стигматизацији детета са сметњама у развоју. Дете је, у овим условима, на старту квалитетније позиционирано у вршњачкој групи.

Као што је већ речено, педагошко-психолошка знања веома су битна компонента у раду васпитача. Васпитач треба да поседује основна знања из опште педагогије, знања из опште и развојне психологије. Данас, на путу ка инклузивном друштву, тежи се ка томе да васпитачи буду упознати са садржајем, задацима и методама из подручја специјалне педагогије, те треба да буду оспособљени за одабирање примерених поступака у раду са децом која имају тешкоће у развоју.

Инклузивно образовање од васпитача тражи виши ниво и квалитет знања. Заговорници специјалног образовања често васпитаче, учитеље и наставнике означавају као недовољно компетентним за рад са децом са сметњама у развоју. Чињеница је да је инклузија још пре неколико деценија спонтано прихваћена као облик најхуманијег вида прихватања различитости од стране појединих васпитача.

Улога васпитача као посредника инклузије треба да буде не само васпитно-образовна, већ и заштитничка када су у питању деца са сметњама у развоју. Ова заштитничка улога треба да буде софистицирана и на професионално компетентан начин реализована. У противном дете са сметњама у развоју неће развијати социјалне компетенције које су му потребне за функционисање у каснијем животном периоду. Због тога системску подршку инклузији треба поткрепити васпитачима обученим за инклузивно образовање који би као чланови стручних тимова доприносили општем развоју детета (Којић, Марков, 2012).

Дакле, васпитачи у инклузивним програмима покушавају да задовоље индивидуалне потребе сваког детета и тако представљају модел за прихватање људске различитости. Својим поступцима и компетенцијама показују вредност међуљудских односа и како проблеми могу да се решавају када људи подржавају једни друге (Daniels и Stafford, 2001).

Питање стручне компетентности васпитача за рад са децом са сметњама у развоју остало је отворено и у стручној јавности изазива низ полемика између страха родитеља да ће њихово дете са сметњама у развоју бити изложено подсмеху и опресивном понашању вршњака на једној страни и заштитничком односу у оквиру породице. Треба највероватније изабрати вртић као најприхватљивију опцију. Дете се, пре или касније, мора суочити са својом различитошћу и научити да се бори за своје позиције у групи,

а да на основу својих квалитета буде прихваћено од стране вршњака. Инклузивна клима и хуманистички дискурс у највећој мери штите дете од нежељених утицаја околине (Којић, Марков, 2012).

Васпитачи формално јесу за инклузију, али сматрају да деца са развојним сметњама нису у домену њихове компетентности. Хуманост и ентузијазам нису довољни да би се процес инклузије остварио и због тога је неопходно увести студијску групу предмета која би будућим васпитачима омогућила да стекну знања о деци са развојним сметњама (Станковић-Ђорђевић, 2007).

### 3. Васпитачи и пракса

Припремајући васпитаче као професионалце да у вртићима преузму нове професионалне иницијативе, омогућавајући потенцијалним партнерима и сарадницима да се окупе око вртића као фактора укупног развоја, подижемо ниво квалитета рада у предшколској установи. Припремљеност васпитача као професионалаца да у вртићу преузму нове професионалне иницијативе подразумева и спремност да остварују глобалне и специфичне улоге на свим нивоима организационе структуре унутар предшколске установе (Сучевић, 2009). Васпитач, практичар који је професионално оспособљен, мора да анализира сопствени стил васпитавања; да пречишћава сопствене вештине васпитавања или управљања; да експериментише новим методама рада и идејама; да размењује своје идеје и вештине са колегама; да учи о савременим истраживањима на пољу васпитања и образовања; да се прикључује раду семинара и радионица које организују професионалне организације; да се прикључује курсевима који се организују у оквиру факултета и високих школа струковних студија за образовање васпитачког кадра; да спроводи евалуацију рада у вртићу како би проценио текуће активности и поставио циљеве за будући рад; да евалуира свакодневно свој рад и рад вртића у целини, мењајући оно што изискује промену (Центар за интерактивну педагогију, 2007).

Проблеми са којима се васпитач најчешће суочава у пракси су деца са тешкоћама у учењу, тешкоћама у говору и језику и са емоционалним поремећајима. Сваки десети васпитач у групи има дете са оштећењем слуха, интелектуалном ометеношћу и другим сметњама у развоју.

Неадекватан приступ овој деци у оквиру васпитно-образовног рада негативно се одражава на развој ове деце што резултира ниским самопоуздањем, интровертношћу и дубљим заостајањем у развоју (Солеша-Гријак, 2010).

Гојкова (2006) указује да ће европске интеграције омогућити посвећивање пуне пажње, а путем васпитања и образовања стицању компетенција просветних радника у чијем фокусу ће бити: моћ аналитичког мишљења, способност тимског рада, самосталност, самоиницијатива уз стручност и компетентност.

Додатна едукација и оспособљеност за рад са сваком дететом, партнерски однос родитеља и васпитача, доступност програма сваком детету, постојање и израда стимулативних програма за децу којој је потребна подршка, заступљеност тимског рада – основна су обележја савремене образовне интервенције која изискује квалитативне промене у раду и професионалном развоју васпитача (Срдић, 2010:63).

Битан фактор за развој деце са сметњама у развоју су пружање психолошке, социјалне и здравствене помоћи целој породици. И поред чињенице да стручни тим који се бавио проблемима деце није прошао кроз формалну стручну обуку, постигнути су



продуктивни резултати. Услови за продуктивни рад стручног тима засновани су на поштовању, сарадњи и неформалном стручном усавршавању (Сретеновић, 2003).

#### 4. Закључна разматрања

Инклузивним програмом омогућено је стварање васпитног и образовног окружења у коме сва деца могу да се развијају, уче и да буду укључена у различите врсте активности. Инклузивно васпитање и образовање је средство за остваривање права на недискриминацију и оно је основно људско право. Захваљујући овом програму сва деца уче и живе заједно што представља основни корак у стварању толерантијег хуманистичког и демократског друштва. Носиоци и реализатори поменутог инклузивног програма на свим нивоима васпитања и образовања, почевши од предшколског васпитања и образовања преко основношколског, до средњошколског и високошколског образовања, јесу управо сви они који су запослени у тим установама. Дакле, на нивоу предшколског васпитања и образовања у центру остварења инклузивног програма налази се васпитач који и највише времена проводи са децом са посебним потребама и сметњама у развоју. Од стручности, вештина, знања и компетенција васпитача у великој мери зависи колико ће се успешно остварити инклузивни програм и у складу са тим колико ће деца са посебним потребама и сметњама у развоју напредовати и развијати се.

Полазећи од свега претходно наведеног, на крају овог рада бисмо изложиле основне смернице које Сретенов (2008), ослањајући се на Даунинга (Downing, 1996), сугерише васпитачима у инклузивним вртићима, како би њихов рад био што успешнији:

- васпитач не треба да комуницира са дететом на инфантилан начин, већ да користи исте обрасце интеракције и комуникације као за сву осталу децу тог хронолошког узраста;
- начин на који се даје инструкција детету треба да буде такав да представља подршку његовом укључивању у групу на начин да га не учини превише зависним од васпитача. Важно је да за дете ометено у развоју васпитач не постане лидер групе, већ да је његова пажња усмерена ка правом лидеру;
- подршка која се даје детету мора да буде мудро балансирана, да је има довољно, али не и превише, и да дете постепено прати општу инструкцију која се даје групи. Уколико су комуникационе баријере изражене у мери да то није могуће, инструкција треба да буде тако дата да се дете максимално укључује у групне активности, а да група није преоптерећена дететовим потребама;
- претерана подршка је проблем за само дете јер не развија његову самосталност и доводи га у ситуацију да га група опажа као мање ефикасног и способног;
- генерално треба избегавати манипулисање дететом, уместо тога треба манипулисати самом активношћу и материјалом који се у њој користи. Одрасли би требало да се концентришу на пружање неопходне вербалне и физичке помоћи да би подстакли интеракцију детета без ометања типичног игровног сценарија (Сретенов, 2008: 53, 54).

Општи закључак би био да, када су у питању деца са сметњама у развоју и инклузивни процес, постоји могућност да васпитачи постану професионално компетенти за рад у инклузивним условима. Овоме би допринели следећи фактори:

- увођење инклузивне студијске групе предмета на основним студијама високих школа и васпитачких факултета;

- увођење специјално едукацијске и редукацијске студијске групе предмета на основним студијама високих школа и васпитачких факултета;
- организовање педагошке праксе у чијем фокусу ће бити деца са сметњама у развоју;
- активно учешће васпитача у инклузивним тимовима основаним на интердисциплинарном, мултидисциплинарном и трансдисциплинарном нивоу;
- сарадња са родитељима и широм породицом деце са сметњама у развоју подстицана од стране васпитача;
- сарадња са родитељима деце типичног развоја подстицана од стране васпитача;
- вршњачака подршка деци са сметњама у развоју подстицана од стране васпитача;
- давање предлога и реализовање акредитованих семинара чији би носиоци били васпитачи који се посебно истичу по питању инклузивног образовања;
- сензибилисање шире јавности у вези са децом са сметњама у развоју и особа са инвалидитетом и др. ( Којић, Марков, 2012).

Уз додатне едукативне семинаре, квалитетну сарадњу са породицом деце са сметњама у развоју и уз сарадничке односе (који подразумевају размену искустава и прихватање препорука компетентнијих стручњака) са члановима инклузивног тима, васпитач са високим образовањем био би компетентан за рад у инклузивном процесу.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Гојков, Г. (2006). Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача у: Г. Гојков (ур.) *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Висока школа за образовање васпитача.
- Daniels, R, & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Београд: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Сарајево: Филозофски факултет.
- Којић, М, Марков, З. (2012). „Компетенције васпитача са гледишта индивидуалног образовног плана у контексту инклузије.“ *Зборник ВШССОВ*. 2-2012. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Марков, З, Адамов, Н. (2008). „Улога васпитача у инклузивном процесу.“ *Норма*. 13 (1–2): 167–184.
- Солеша-Гријак, Ђ. (2010). Опште и неке од специфичних компетенција васпитача за друштво учења у: Б. Влаховић (ур.) *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*. Београд: Едука: 19–60.
- Срдић, В. (2010). Лични и професионални развој васпитача у: Б. Влаховић (ур.) *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*. Београд: Едука: 60–104.
- Сретеновић, Д. (2003). Искуства психолога у раду са децом са сметњама у развоју. *Acta medica Semendrica*. 10 (20): 63–65.
- Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића – деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију
- Станковић-Ђорђевић, М. (2007). Ставови о васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама. *Педагогија*. 62 (1): 7–79.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2010). „Ненасилна комуникација у служби инклузивног процеса.“ *Педагошка стварност*. 56 (5-6): 399–411.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2002). *Деца са посебним потребама- предшколски узраст*. Пирот: Висока школа за образовање васпитача.

- Стојановић, А. (2006). Педагошка димензија компетенција учитеља и васпитача у: Г. Гојков (ур.) *Џиљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача: 90–105.
- Сучевић, В. (2009). Социјалне и радне компетенције васпитача као предуслов квалитетног васпитно-образовног рада у предшколској установи. *Норма*. 14(2):179–188
- Сучевић, В. (2010). Педагошке и дидактичко методичке компетенције васпитача као предуслов остваривања инклузивног програма. *Узданица*. 6(2): 207–220.
- Хозић, И. (2009). Инклузија за све. *Педагошка стварност*. 3–4: 440–445.
- Центар за интерактивну педагогију (2007). *Професионализам васпитача*. Интерни материјал. Београд.

**Marta Dedaj, Ph.D.**

**Tanja Panic, Ph.D.**

College of Professional Studies for Preschool  
Teachers and Business Informatics – Sirmium,  
Sremska Mitrovica, The Republic of Serbia

### COMPETENCES OF TEACHERS FOR WORK IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

*Summary:* Globalization processes set the requirements for the development of competences of preschool teachers that will ensure both their individual success and the success of a society as a whole. This paper gives an overview of current theoretical approaches to competences. It starts from the functional, constructivist and holistic approach to the education of teachers. The authors elaborate the competences of preschool teachers needed for work in today's preschool institutions. In addition to access to education based on learning, special emphasis is placed on the social nature of competences and the development of self-competence. The basis of the progress of the individual and the society is professional development as a tool on the way to a knowledge society.

*Key words:* competence, competential access to education, professional development.

## УЧЕНИЧКА МЕДИЈСКА ПРОДУКЦИЈА КАО КОМПОНЕНТА МУЛТИМЕДИЈСКЕ ПИСМЕНОСТИ

*Сажетак:* У данашњој масмедиској култури традиционално схватање писмености је много сложенији процес од пуког остављања трага оловке на папиру. Данас се од ученика очекује да знају да „напишу” своје идеје не само словима за своје школске радове и есеје, него и да креирају постере за своје пројекте, да изразе ставове неке групе људи у односу на одређену друштвену норму и то кроз оригинални ТВ пакет. Очекује да учествују у јавној комуникацији, да знају да уобличе, критички промишљају и размењују информације од користи за њих али и остале припаднике заједнице, да их медијски атрактивно промовишу или аргументовано критикују. Очекује се да са другима и светом око себе комуницирају посредством најразличитијих медијских платформи, да знају да процене друштвене последице медијских порука. За то је потребно добро познавање природе масовних медија, као и способност креативног мишљења. Ученичка медијска продукција веома је важна компонента мултимедијске писмености, најважније вештине у веку који је пред нама, а за чије се увођење у школске курикулуме залажемо. Најчешће полемике су о педагошкој успешности: деца, тврди се, много боље разумеју конвенције, правила и норме професионално произведеног материјала уколико им се омогући да сама стекну искуство производње медијског садржаја. Педагошки оквир за наставу у којој посебно место заузима ученичка продукција креће се у оквирима три могућа наставничка приступа: истраживачко-пропитивачки, ослободи своју свест, изрази свој став.

*Кључне речи:* ученичка продукција, масовни медији, педагошки оквир<sup>1</sup>.

### 1. Увод

Не запостављајући традиционалне образовне принципе, технике и вредности класичне, теоријске наставе, предлажемо иновативну наставну праксу, засновану на принципима мултимедијске писмености, медијске педагогије и интерактивне наставе која би по својој концепцији требало да допуни постојећу традицију, да је прилагоди потребама новог времена, природи традиционалних и нових медија, потребама и навикама њихових корисника. Таква пракса ће ученике и наставнике учинити иновативнијим. Ученицима ће помоћи да самостално решавају практичне проблеме, усмериће их да целоживотно уче, да се брже прилагођавају променама, да се међусобно повезују. Наставници и ученици ће бити партнери на изградњи базе знања, домаће образовање ће прати-ти потребе савремених генерација (Булатовић и др, 2012).

---

\* bulatovic@famns.edu.rs

<sup>1</sup> Рад је резултат истраживања на републичком пројекту 47020 „Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене” које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

У раду, као социјалну иновацију, посматрамо корпус медијског система са једне стране и корпус образовног система, са друге стране, односно: иновативну медијску праксу којој смо сведоци и иновативну образовну будућност којој тежимо и која је услов за њено стално унапређење. За данашњег ученика је простор изражавања, омогућен савременим медијима, природан амбијент у којем се активна и креативна партиципација подразумевају. Медијски педагог Баке (Вааске, 1999) сматра да је обавеза школе и друштва да омогуће овладавање са пет димензија компетенција које су потребне сваком појединцу данас: познавање медија обухвата информисаност о различитим медијима уз разликовање информације од вештине коришћења медијске технике и технологије; рецептивна компетенција, интерактивна компетенција, критичка компетенција, компетенција креирања медијског садржаја. „У свету знања одвија се перманентна револуција и ми смо у стању да се са њом у пуној мери упознамо само у оквирима нужно ограниченог временског периода...” (Еко, Каријер, 2011).

### **1. Ново учеће окружење**

Учеће зависи од односа између оног који учи, форме знања и структуре и праксе образовног система. Нове форме и нови начини учења траже и нове писмености, које не изискује само интернет, него и нови модели образовања. За Тинера (Тунер, 1998) “писменост и школовање засновани на хијерархијском приступу штампаној форми и писмености, коси се са конструктивистичким праксама неопходним за прихватање све разноврснијих, интерактивних и мање линеарних форми које су ученицима доступне захваљујући дигиталним технологијама”. Снидер (Snyder, 1998) тврди да „ако су наставници спремни да ученицима пренесу велики део одговорности за приступ, утврђивање редоследа и извлачење смисла из информација, хипертекст и медији могу да обезбеде окружење у којем истраживачко или откривачко учење може да процвета“. Келнер тврди да би „у периоду драматичних технолошких и друштвених промена образовање морало да култивише спектар различитих типова образовних пракси и типова писмености како би постало релевантно у односу на захтеве новог миленијума“ (Kellner, 2002). То подразумева да највећу одговорност за трансформацију учења, саме материје за учење, структурисање садржаја који се учи, сноси наставник. Од њега се очекује да, осим што влада педагошким и дидактичким знањима, ИКТ технологијама, познаје језик(е) и природу медија али и суштину медијске производње.



Слика 1: Трансформација учења

Тако како се процес учења мења, мења се и садржај. Медији и веб-сајтови често кодирају „пожељно или идеолошки доминантно читање” (Hall, 1980). Баш као и традиционални медији и www веома ретко позива ученике да процене шта је истина или да процене вредности објављених информација. Ретко се сугеришу и елементарни критеријуми на основу којих би требало спровести такву евалуацију. У исто време, упркос огромној ширини и количини информација које су ученицима на располагању, употреба медија и интернета у школама и даље фаворизује учење на бази „правих одговора“ (Loveless, Ellis, 2001), што је опет у функцији линераног учења и хијерархијског поучавања. Ученицима су потребни знање и вештине који им омогућавају да сами потраже праве изворе информација, па је нехијерархијско поучавање прави избор (Постман, 2003). Нехијерархијско поучавање отвара богатији спектар искустава, знања и извора информација, осигурава интеракцију у учионици. Ученици полазе од властитих искустава, идентификују и дешифрирају кодове популарне културе и успостављају однос према масовној култури. То је уједно колективно искуство учења, истраживање и решавање заједничких проблема. Успоставља се комуникација која је важнија од коначног производа јер партиципативне комуникационе вештине укључују свесност и подизање нивоа учениковог постојећег знања, као и његов лични развој (Аврамовић, 2005). Партиципативна комуникација такође укључује развој критичких, самокритичких, аналитичких, комуникационих и преговарачких вештина, нужних за процес одлучивања у малој групи и у друштву. Објекат образовања постаје субјекат. Властито искуство има велики значај за лакше разумевање и савладавање принципа савремених друштвених кретања и промена, па и масовних комуникација. Уосталом, „за успешно образовање важно је да се у школском курикулуму развије што више модела који делују повезано и који омогућају међусобну подршку, корекцију и допуњавање” (Гојков, 2006). Приступ учењу о којем говоримо заснован је на промишљању образовног друштвеног софтвера са позиција друштвеног конструктивизма. Процес учења се, по овом концепту, оп-

исује као активност решавања проблема (Vygotsky, 1978). За друштвено конструктивистички приступ веома је важно да ученик у интеракцији са наставником и групом, а онда и самостално, настоји да реши проблем (Jonassen, 2000). У том процесу велику помоћ пружају ИТ технологије и савремени медији. Услов је наравно елементарна медијска писменост. За процес учења, важно је да су ресурси контекстуализовани како би био одређен ситуациони значај и смисао. Са друге стране, потребно је и да ресурси буду реконтекстуализовани тако да омогућавају коришћење информација изведених из других ресурса. Када се успостави контекстуални смисао, информације постају организоване као знање, функционишу у ширим контекстима значења, садрже релевантне моделе, предиспозиције и интерпретације (Hill, Hannafin, 2001).

Активности самосталног управљања и решавања проблема сматрају се фокусном тачком процеса учења. Образовање у чијој је суштини потреба за истраживањем, може да буде мост који ће ученици лако прећи, трагајући за кључним процесима и вештинама, потребним не само за преживљавање, него и за живот у демократском друштву 21. века.



Слика 2: Ново учеће окружење, аналогија према „Елементи образовног искуства” (Garrison, Anderson, Archer, 2000).

Преузимајући поново принципе демократске педагогије који, заправо, датирају још од Сократа, мудри предавачи схватају да више не морају да буду једини извор знања. Школе постају места са којих ученици крећу у истраживање, експериментисање, откривање света око себе. Улога наставника је да охрабрују, воде, да буду ментори, тренери, да подржавају процес учења кроз истраживање, анализу, промишљање, критички однос према информацијама (Freire, 1998). Данашња мултимедијална култура омогућава готово безграничне ресурсе за то, па се већ од ученика очекује да знају да напишу своје идеје и да изразе ставове одређене друштвене групе језиком и писмом традиционалних и нових медија (радио или ТВ пакет, мултимедијална ПП презентација и сл.).

Очекује се да на тај начин учествују у јавној комуникацији, да уобличе, критички промишљају и размењују информације од користи за њих и припаднике заједнице у најширем смислу, да их медијски атрактивно промовишу или аргуументовано критикују. То захтева добро познавање природе масовних медија, као и развијање креативног мишљења. Стога сматрамо да је ученичка медијска продукција веома важна компонента мултимедијске писмености, најважније вештине у 21. веку и за чије се увођење у школске курикулуме залажемо.

### 3. Педагошки оквир

Наставнички приступ у настави која укључује ученичку медијску продукцију, мора да буде заснован на компетенцијама из најмање три области: педагошким знањима, знањима о предмету и медијским знањима. Такав приступ највише одговара истраживачко-пропитивачком процесу који у себи садржи аналитичке вештине (деконструкција) и вештине креативне комуникације (конструкције/продукције). То комбиновање анализе са креативном производњом (продукцијом), као и теоријских наставних јединица са њиховом практичном применом, ученицима омогућава да откривају и изражавају научно у међуповезаним природним процесима. Будући да се медијске поруке преносе посредством низа различитих менталних процеса, комбинација анализе са производњом подразумева коришћење вишеструке интелигенције у самом процесу учења (лингвистичку/вербалну, логичку/математичку, музичку/ритмичку, визуелну/просторну, телесну/кинетичку, унутарперсоналну и међуперсоналну). Све ове активности могу да се дешавају одвојено, међутим, код ученичке медијске продукције, много је простора за њихово преплитање и мешање све до постизања финалног производа. На тај начин се афирмишу наставнички приступи: *Ослободи своју свест* и *Изрази свој поглед и став*. Анализа медијских порука додатно подстиче и развија вештине критичког мишљења, а истовремено развија и све остале компетенције Блумове таксономије (знање, анализу, разумевање, примену, синтезу и евалуацију). У том смислу, ученичка продукција захтева: примену вишеструке интелигенције, активно практично учење, повећава мотивацију и задовољство учењем, генерише нове просторе и путеве за алтернативне репрезентације, креира нове начине за комуникацију изван учионица, ојачава самопоуздање, самопоштовање и самоизражавање, омогућава практичну примену теоријских концепата у реалном свету.

Шта то практично значи у савременој мултимедијској култури у којој је писање постало много сложенији процес од пуког остављања трага оловке на чистом папиру? Шта то практично значи у односу на данашње ученике који су вешти да се кроз одређене пројекте, нпр. еколошке, изразе разним медијским језицима и на разним медијским писмима? Практично, то значи да такав начин изражавања подразумева способност креативног мишљења које обухвата дуг пут од писања речи на папиру до: употребе комплексних медијских језика и алата, мултимедијалне организације идеја, ставова и порука, продукцијског уобличавања медијског текста, суочавања са различитим ставовима групе и касније аудиторијума (макар он био само у оквирима школе), евалуацију и самоевалуацију. Процес рада фокусиран је на интеракцију, на дељење знања, на изградњу знања и наставника и ученика, даје могућност формирања специфичних програма у функцији реализације различитих наставних садржаја. Настава је фокусирана на процес у којем ученици нису упућени искључиво на декларативна (знати нешто о нечему), процедурална (знати како) и каузална (знати шта) знања, него су усмерени на кондиционално (знати када) и рационално (знати ко, шта, са ким и чим) знање (Ловрековић, 2005). Конверзије знања покрећу спиралу знања. На наставнику је да створи поље ин-



теракије (у функцији размене искуства и знања), да обезбеди атмосферу за креативни дијалог, колективну рефлексију и да омогући артикулацију скривених, тацит знања, да подржи повезивање новостворених знања, да учење кроз практичан рад (ученичка медијска продукција) постане покретач даљег ширења знања.

#### 4. Ученичка медијска продукција

Ученичком медијском продукцијом као компонентом мултимедијске писмености, активирају се сва “четири садржаја знања: симпатичко (поступком социјализације гради се поље интеракције, подстиче размена искустава и техничких вештина у циљу стварања заједничке, нове идеје), концептуално (поступком екстернализације, која почиње дијалогом и колективном рефлексијом почиње генерисање новог знања), системско (комбинација знања у функцији нових), оперативно (learning by doing, гради се ново знање)” (Кутлача, 2003). Описани процес дајемо на примеру ученичке аудио-продукције, пилот издање радио-емисије<sup>2</sup>:

Табела 1: Садржаји знања ученичке медијске продукције (аналогија према „Садржаји знања”, Кутлача, 2003, Булатовић и др, 2009).

А) Први садржај знања Симпатичко знање	Рад у тиму: 1. Концепт пилот издања радио-емисије (опис) 2. Визија и мисија емисије 3. Садржај пилот емисије
Б) Други садржај знања Концептуалнознање	Садржај пилот издања ради оемисије: 1. Уредници, водитељи, аутори радио пакета, 2. Циљна група, фокус емисије 3. Радио пакети, најаве, цинглови 4. Основна процена потреба 5. Основна процена сметњи у реализацији 6. ...
В) Трећи садржај знања Системско знање	Дизајн и осмишљавање пилот издања радио емисије: 1. Анализа сличних ученичких продукција у окружењу или шире 2. Анализа идеја и концепата 3. Анализа радио-пакета жанровски и тематски 4. Анализа фокуса емисије на циљну јавност 5. Анализа уводне и одјавне шпице 6. Анализа унутрашњих цинглова 7. ...
Г) Четврти садржај знања Оперативно знање	Практични део радио-емисије, пилот издање: 1. Реализоване најавна и одјавна шпица спремне за емитовање 2. Ауторизација сваког сегмента упилот издању 3. Реализовани радио пакети у планираном обиму 4. Реализовани радио-пакети у планираним форматима, жанровски и контекстуално 5. Реализовани повезни цинглови 6. Уредничка ауторизација 7. Емитована емисија 8. Евалуација 9. Самоевалуација

<sup>2</sup> Ученичка медијска продукција може се реализовати у било којем медију или мултимедијалној интернет платформи.

Ученичка медијска продукција постављена на основама спирале знања и њених покретача, важна је компонента у процесу изградње новог знања: захтева примену вишеструке интелигенције и активно практично учење, повећава мотивацију и задовољство учењем, генерише нове просторе и путеве за алтернативне репрезентације, креира нове начине за комуникацију у учионици и ван ње, ојачава самопоуздање, самопоштовање и самоизражавање, омогућава практичну примену теоријских концепата у „реалном свету“, тражи непрестану евалуацију. Сам избор радио-формата као ученичке продукције вишеструко је користан пошто пружа двосмерну интеракцију, употпуњује наставу утемељену на тексту, добар је прелазни корак ка мултимедијалним садржајима, а пре свега је лако доступна, веома добра за све типове ученика (потенцијално је мање инхибирајућа од видео продукције). Ученик освешћује, ојачава, продубљује и развија и важне компоненте мултимедијске писмености: посматрање и интерпретацију, разумевање и примену медијских и свих других садржаја, доводи у питање стереотипе, осветљава искривљавања и почетна полазишта медијског конструкта, открива мотивације аутора, открива имплицитне поруке које су обично мање очигледне, медијске креаторе смешта у контекст, даје им перспективу, друштво сагледава у светлу ефеката и последица медијских порука.

## 5. Улога наставника

Медији и мултимедијалне платформе су ново учеће окружење, алатка за континуирани лични развој која подстиче ученике да преузму одговорност и да покажу резултате свог учења. У свету већ функционише, па се процес учења не обавља у оквиру управљачког система, него се развија кроз корисничко управљање радом који се очитује на разне начине и у широком распону: од давања пуне, јасне помоћи до врло дискретног вођења процеса, од дискретног мониторинга до партнерског рада на заједничком проблему у тиму са ученицима. Резултате постигнућа у овом начину учења сложено је и захтевно оцењивати. Потребни су јединствени стандарди за веома широку скалу различитих сегмената чија сложеност расте са интересовањима и знањима ученика. Идеално би било да се оцена формира тимски, заједнички (наставници и ученици). Сам начин рада дефинише овакав приступ оцењивању пошто су сви медијски конструкти рађени у тимској сарадњи, али и зато што су усмерени на јавност и рађени за потребе јавности. У складу са тим, тачно и прецизно конструисани евалуациони листови су неопходни (за сваки задатак појединачно), осмишљени тако да покажу и шта и колико ученици умеју и знају, али и шта и колико наставник уме и зна. То је та кључна интеракција која доноси успех и једнима и другима, а која је усмерена на постигнуће. Дивергентно (стваралачко) учење, сматрамо, овде, може имати пуну примену јер описана настава у себи обједињује све што овај вид учења подразумева: сопствену интерпретацију догађаја или појава, уклапање низа традиција у ново значење, изношење великог броја идеја за решавање неког проблема.

Наставници стварају потребне услове за овакав начин рада, усмеравају и модерирају активности, ментори су тренери или радионичари, вреднују све што је индивидуална и тимска креација и иновација. Настоје да опште индивидуалне особине ученика (иницијативност, самосталност, независност духа, спремност да ради оно што није типично или што одступа од уобичајене праксе) сачувају али и да атмосферу за рад учине таквом да се не осете мање вреднима и квалитетнима остали који потенцијално слабије партиципирају у том процесу. Због тога је оцењивање у овом начину рада, пре оцењи-

вање низа стваралачких пракси, стваралачких особина личности, степена оригиналности медијског садржаја, колико год да јесте и класично оцењивање на релацији наставник – ученик.

## **6. Закључак**

Учење и образовање кроз интерактивне, кооперативне и медијима посредоване облике учења, у којима смислено вербално рецептивно учење у свом најбољем виду прелази у решавање проблема, постаје жива размена читавог низа компетенција између ученика, ученика и наставника, а на крају између ученика и јавности која оцењује њихов рад. Развија се учење кроз интеракцију, и то асиметричну где нису једини партнери наставник и ученик. Колико год да има ранијих знања, кроз ову интеракцију ученици их активно улажу, активни су конструктори свог и новог знања, што је мотивишуће и инспиративно. Наравно, у интеракцији у тиму увек долази до мигрирања и дељења знања, па сем знања, когнитивних и метакогнитивних стратегија учења, кроз овај вид рада ученици стичу нова, али и утврђују и развијају раније стечена „социо-интелектуална” умења. Заједничко за све потенцијално примењене облике кооперативног учења, па и за учење путем ученичке медијске продукције, јесте то што се целином организације рада обезбеђује активна улога и наставника и ученика. Осим образовних циљева, облик рада који предлажемо, омогућава и остваривање циљева какви су: формирање социјалних способности, јачање способности специфичног комуницирања и дијалога, повећавају мотивацију за рад и учење, ангажују ученике да активно учествују у раду, помажу и подстичу развој виших менталних функција, развијају и вежбају стратегије и технике интелектуалног рада на реалним, занимљивим и смисленим задацима, приближавају ученицима апстрактне појмове (ово је посебно важно код презентовања друштвених појава које су ученицима непознате и апстрактне како због њихове интелектуалне (не) зрелости, тако и због мањка животног искуства), подстичу унутаргрупну, као и међугрупну сарадњу и комуникацију, развијају способност координирања акција у раду на заједничком проблему, развијају осећај припадности, прихваћености, поверења у друге, оспособљавају ученике за доношење одлука, оспособљавају ученике за уочавање, постављање и решавање проблема, подстичу повезивање и примену претходних (наставних и ванаставних) знања.

На крају, за ово практично груписање више интерактивних модела у образовном процесу, залажемо се и зато што сматрамо да је то начин да ученици схвате и прихвате значај интелектуалног рада као трајног, целоживотног процеса, да развију сазнајну глад као и проактиван однос према свету који их окружује.

## ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З. (2005). *Глобалистичке противуречности и образовање за демократију*. Институт за педагошка истраживања, година XXXVII, број 2, Београд.
- Бакс, Д. (1999). „Медиј, образовање“. Тубинген 2007 (1. издање 1997, *Основи медијске комуникације 1*), Универзитет у Билефелду, Немачка.
- Булатовић, Г, Булатовић, Љ, Љ, Арсенијевић, О, (2012). „Конективизам као теоријска основа учења на интернету“. *Зборник радова научно-стручног скупа са међународним учешћем Техника и информатика у образовању* – ТИО 2012, 1 – 3- јун 2012., Чачак, књ. 2, [хттп://www.ftn.kg.ac.rs/конференције/тио2012/ПДФ/Зборник%20радова%20ТИО%202012%20-%20за%20стампу/Зборник%20радова%20ТИО%202012%20-%20Књига%20.пдф](http://www.ftn.kg.ac.rs/конференције/тио2012/ПДФ/Зборник%20радова%20ТИО%202012%20-%20за%20стампу/Зборник%20радова%20ТИО%202012%20-%20Књига%20.пдф); стр. 703–712;
- Булатовић Љ, Љ., Булатовић, Г, Дамјановић, Д. (2009). „Изградња знања као креативни процес у образовању – о штампаним медијима“. *Зборник са VIII међународне конференције 'На путу ка добу знања'* (стр. 23–40); Сплит.
- Еко, У, Каријер, Ж. К, *Не надајте се да ћете се решити књиге*, Градац К, Чачак - Београд, стр.33.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press, Brown, J. S, Collins, A, Duguid, P. *Situated Cognition and the Culture of Learning*. Educational Researcher, volume 18, number 1, 1989.(32-42) <http://www2.parc.com/ops/members/brown/papers/situatedlearning.html>, приступљено 8.10.2012.
- Garrison, D. R, Anderson, T, Archer, W, (2000). *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*. University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada, <http://www.anitacrawley.net/Articles/GarrisonAndersonArcher2000.pdf>, приступљено 23.3.2014.
- Гојков, Г, (2006.). *Дидактика и постмодерна*. Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
- Jonassen, D. (2000). Learning as Activity. Paper presented at The Meaning of Learning Project, Learning Development Institute, Presidential Session at AECT Denver, October 25-28.
- Келнер, Д. (2002). *Медијска култура*, Клио, Београд.
- Кутлача, Ђ, (2003). „Компанија која ствара знање“. *Зборник радова*, „На путу ка добу знања“, Цеком букс, Нови Сад.
- Loveless, A., Ellis, V, (2001). “ICT, Pedagogy and the Curriculum”. *Subject to Change*. RoutledgeFalmer, London, New York, [http://teknologipendidikankritis.files.wordpress.com/2011/11/loveless-ellis\\_ict-pedagogy-and-curriculum.pdf](http://teknologipendidikankritis.files.wordpress.com/2011/11/loveless-ellis_ict-pedagogy-and-curriculum.pdf), pristup 5. 3.2014.
- Ловрековић, З., (2005). „Утицај концепата управљања знањем на повећање способности студената за креирање нових радних знања у будућим радним организацијама“. *Зборник радова*, „На путу ка добу знања“. Цеком букс, Нови Сад.
- Locke R, Ch, Searls D, Weinberger D. (1999, 2001). *The Cluetrain Manifesto*. Perseus Books Group., <http://www.cluetrain.com/>, приступљено 12. 4. 2013.
- Masterman, L. (1995). *Teaching the media*. London: Comedia Publishing Group, Media Education Around the World (1998). <http://www.screen.com/mnet/eng/med/bigpict/worlmtxt.htm>, приступљено 14.08.2008.
- Postman, H. (2003). “The social effects of commercial Television“. Andersenand, R., Strate, L. (eds) *Critical Studies in Media Commercialism*. New York: Oxford University Press: 47–53
- Snyder, I. (2002). *Silicon literacies*. Routledge, London and New York <http://etheses.dur.ac.uk/2058/1/>
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*, Lawrence Erlbaum Associates, <http://quod.lib.umich.edu/j/jahc/3310410.0002.317/--kathleen-tyners-literacy-in-a-digital-world-teaching?rgn=main;view=fulltext>, приступљено 12. 04.2014.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom Ethics, Democracy, and Civic Courage*, <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=XbOv4eTFSdEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Paulo+Freire,+Pedagogy+of+Freedom+Ethics,+Democracy>
- Hall, D. (1980). *Encoding/Decoding*. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language* (pp. 128–138). Hutchinson, London.

- Hannafin, M., Land, S., Oliver, K. (1999), Open Learning Environments: Foundations, Methods, and Models. In Reigeluth, C.M. (ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum, Volume II, str. 215–239
- Hill, J. R., Hannafin, M. J. (2001). “Teaching and Learning in Digital Environments: The Resurgence of Resource-Based Learning”. *Educational Technology Research and Development*. volume 49, number 3, str. 37–52.

**Ljiljana Lj. Bulatovic, Ph.D.**

**Goran Bulatovic, Ph.D.**

**Olja Arsenijevic, Ph.D.**

Faculty of Management, Novi Sad,  
University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade,  
The Republic of Serbia

### THE STUDENTS’ MEDIA PRODUCTION AS A COMPONENT OF MULTIMEDIA LITERACY

*Summary:* In today’s mass media culture the traditional understanding of literacy is a much more complex process than simply leaving a trace on a piece of plain paper. Today, students are expected to know how to “write down” their ideas, not just in words for their school papers and essays but also to create convincing posters for their projects, or even to express the views of one group of people in relation to certain social norms, by means of the original TV package for example. Students are expected to participate in public communication, to know how to generate, critically reflect on and exchange information that are beneficial to them and to the other members of the community, and to use media to distribute information and make critical arguments. They are expected to communicate with the world around them through various media platforms whose technology and language they mastered at school, and to know how to assess the social impact of media messages. This requires a substantial knowledge of the nature of mass media and creative languages that they use, and the ability of creative thinking. The students’ media production is a very important component of multimedia literacy – likely to become the most important skill in the future – and we are in support of it being introduced into the school curriculum. There are many debates focused on the pedagogical effectiveness. It is argued that the children understand conventions, rules and norms of professionally produced material better, if they are allowed to gain experience of producing media content themselves. Pedagogical framework for teaching in which the students’ production is especially valued revolves around three possible teaching approaches: research and questioning, liberate your mind and express your views.

*Key words:* students’ production, mass media, pedagogical framework.

**Др Адмира Коничанин\***

Гимназија и Техничка школа у Тутину,  
Република Србија

**Мр Алма Трговац Делећ**

Департман за Спорт и физичко васпитање,  
Учитељски факултет у Београду,  
Универзитет у Београду,  
Наставно одељење у Новом Пазару,  
Република Србија

UDC 37.036-053.4:78

Прегледни чланак

Рад примљен: 1. XII 2014.

Рад прихваћен: 1. III 2015.

## **ВЕЖБЕ ОБЛИКОВАЊА УЗ МУЗИКУ ЗА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

*Сажетак:* Физичко васпитање деце предшколског узраста саставни је део целовитог система образовања и васпитања као организованог процеса развоја личности. Циљ физичког васпитања деце предшколског узраста је, пре свега, да у систему целокупног васпитања допринеси целовитом развоју личности, првенствено развоју физичких, функционалних и моторичких способности, очувању и унапређивању здравља, садржајнијем и кориснијем провођењу времена и развоју позитивних особина личности. Деца у најранијем узрасту у вртићу имају организовану физичку активност. Физичке активности се одвијају претежно кроз игру а имају и сазнајну функцију. Вежбама обликовања утиче се на цео апарат за кретање, а и преко њега и на друге виталне функције организма. Вежбе обликовања су специјално одабрани покрети за поједине делове тела и тела у целини ради повећања покретљивости, јачања, истезања или лабављења појединих мишићних група, ради усавршавања координације покрета и правилног држања тела. Игра је незаменљиво средство за упознавање деце уопште. Дечји плес представља облик примене разних активности у коме се обједињује рад на телесном развоју, развоју складног, лепог, ритмичког кретања, те на развоју способности да се кроз покрет изрази оно што дете доживљава приликом слушања музике. Ритмичке игре и плесне вежбе имају изузетан значај у раду са децом предшколског узраста. Дете кроз плес упознаје музику, простор у коме се креће, сарађује са другом децом.

*Кључне речи:* вежбе обликовања, физичко васпитање, музичко васпитање, плес, покрет, игра.

### **Увод**

Физичко васпитање започиње као организована активност већ у предшколској установи. У стручној литератури циљ физичког васпитања најчешће се одређује као глобално, стратешко, дугорочно опредељење за оно што се жели постићи кроз процес физичког васпитања. Физичко васпитање деце предшколског узраста саставни је део целовитог система образовања и васпитања као организованог процеса оформљавања и развоја личности. Циљ физичког васпитања деце предшколског узраста је, пре свега, да у систему целовитог васпитања допринеси целовитом развоју личности, првенствено развоју личних, функционалних и моторичких способности, очувању и унапређењу здравља, садржајнијем и кориснијем провођењу времена и развоју позитивних особина личности.

---

\* admirak@hotmail.com

Физичко васпитање има посебан значај за дечји организам који је у динамичном развоју. Кретање, односно сврсисходна физичка активност, као основа физичког васпитања, представља један од основних услова за нормалан раст и развој младог организма. Недостатак моторичке активности, односно ограничена физичка активност, веома неповољно утиче на раст и развој организма, угрожава нормално функционисање важних органа и система организма, здравље и нормалан раст деце. Предшколско доба је период интензивног развоја свих органа и система дечјег организма: мишића, костију, нервног система, унутрашњих органа-срца и крвних судова, дисајних органа и др.

Деца која систематски вежбају, кроз игру и различите облике кретања и умешности ( ходање, трчање, бацање, скакање и слично), постижу знатно развијену моторику и достижу виши ниво моторичких способности. Моторички развој детета у знатној мери је повезан са развојем чулне и посебно проприоцептивне осетљивости. У процесу усвајања различитих облика кретања уз коришћење мноштва помоћних средстава, справа и реквизита, подстиче се развијање функција чула вида, слуха, додира, осећаја за равнотежу. Спонтана и стваралачка игра и оптимално дозирање физичке активности ефективно доприносе релаксацији, отклањању нервно-емционалне напетости и лошег расположења. Деца која се свакодневно, кроз разне физичке активности довољно физички ангажују, мање су агресивна и раздражљива. Она су емоционално стабилнија и мање подложна честим променама расположења.

Физичко васпитање, такође, доприноси социјализацији деце, развијању осећаја другарства, толеранције и пажње према вршњацима. Деца се кроз игру и разноврсне програме физичког васпитања емоционално и социјално прилагођавају. Кроз игру и друге физичке активности, деца стичу и свакодневно проширују сазнање о себи и својим способностима, навикавају се да сарађују са вршњацима, усвајају основне норме понашања, стварају радне навике, развијају систематичност и упорност. Навике које се код деце формирају у предшколском узрасту, пресудне су за читав живот.

## **1. Физичка вежба**

Физичка вежба је основно специфично средство физичког васпитања које остварује вишеструк, комплексан утицај на дечји организам. Шепа (1962) говори о позитивном утицају физичког вежбања на раст младог организма и развој његових функција. Посебно наводи утицај физичког вежбања на мишиће, скелетни систем, на унутрашње органе, нервни систем, чулни систем, рад жлезда с унутрашњим лучењем, чула за мишићно-зглобну осетљивост, вестибуларно чуло, чуло за површинску осетљивост, чуло за осетљивост промене температуре и друго. Према Херлоковој (1967) развој контроле сопственог тела иде упоредо са развојем моторних области у мозгу. Мали мозак који контролише равнотежу, развија се нагло у првим годинама живота и практично доспева до коначне величине у петој години.

Физичка вежба, као основно средство, реализује се у највећој мери кроз игру, па се с правом може рећи да је игра основно средство у физичком васпитању деце предшколског узраста. Основни садржаји различитих програма физичког васпитања деце предшколског узраста су разне активности и игре. Ове активности најчешће се називају телесним или физичким вежбама које су основа сваке физичке активности деце. Све физичке вежбе су различити покрети деловима тела и телом у целини. Основна карактеристика сваке телесне вежбе је њена сврсисходност, њена усмереност на оствари-

вање позитивних ефеката, на подстицаје харманочног телесног развоја, повећање способности и остваривање других позитивних ефеката на организам детета.

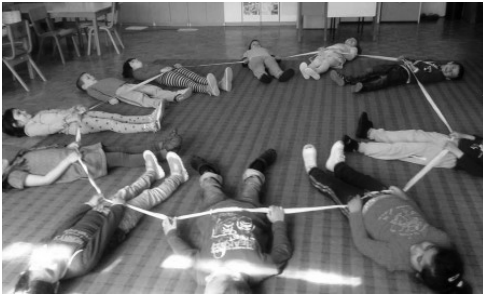
Да би се могао вршити правилан избор вежби и њихова примена, неопходно је познавати и основне карактеристике физичких вежби. Поједине физичке вежбе разликују се једна од друге, како по садржају, тако и по форми. Свака физичка вежба састоји се од одговарајућих покрета телом или деловима тела који су изазвани контракцијама или променом тонууса појединих мишића или мишићних група.

### Вежбе обликовања

Вежбама обликовања утиче се на цео апарат за кретање ( мишићи, кости, зглобови), а преко њега и на друге виталне функције организма. Вежбе обликовања су специјално одабрани покрети за поједине делове тела (руке, ноге, труп) и тела у целини, ради повећане покретљивости, јачања, истезања или лабављења појединих мишићних група, ради усавршавања координације покрета и правилног држања тела.

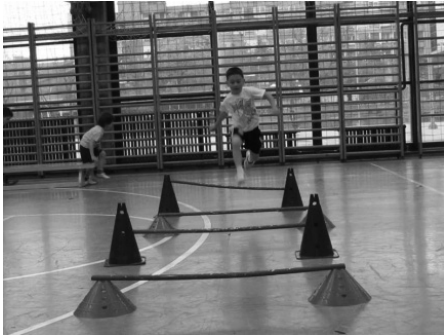
Основне карактеристике које вежбама обликовања дају посебно место у физичком васпитању деце предшколског узраста су:

1. Јединственост и приступачност; избор једноставних покрета који се лако усвајају, и које могу понављати.
2. Могућност циљаног утицаја на поједине делове локомоторног апарата што се постже захваљујући правилном избору вежби и начину њиховог извођења. То пружа могућност да се вежбе могу применити у различите сврхе (нпр. вежбе за стопала);
3. Могућност прецизног дозирања оптерећења што се постиже избором вежби, бројем понављања, интензитетом извођења, мењањем почетног и завршног положаја, повећањем амплитуде покрета, извођењем са реквизитима или без реквизита.





Код деце млађег узраста, због недовољно развијеног апарата за кретање и недовољно развијене моторике, бирамо покрете који децу не замарају. Код деце предшколског узраста не треба инсистирати на правилности покрета и неким небитним детаљима. Вежбе се понављају 2-4 пута, у зависности од тежине.



### **Вежбе обликовања уз музику и плес**

Дечји плес представља облик примене разних активности у коме се обједињује рад на телесном развоју, развоју складног, лепог, ритмичног кретања, те на развоју способности да се кроз покрет изрази оно што се доживљава приликом слушања музике. Ритмичке игре и плесне вежбе имају изузетан значај у раду са децом предшколског узраста. Вежбе обликовања и ритмичке вежбе доприносе развијању естетске културе кретања што се посебно изражава кроз:

- лепо и правилно држање тела и обликовање лепих и складних покрета;
- развијање осећаја за ритмичко кретање у складу са музичком пратњом;
- развијање способности сналажења у простору и времену кроз усвајање просторних и временских, али и енергетских елемената кретања;
- развијање изражавања различитих расположења и осећања кроз кретање;
- развијање креативног изражавања и стваралаштва деце кроз разноврсне покрете.



Дете кроз плес упознаје музику, простор у коме се креће, сарађује са другом децом. У току активности упоређује се са вршњацима, постиже равнотежу између своје и иницијативе друге деце, прилагођава се, машта, ствара.

Вежбе обликовања и плес су, пре свега, природни, слободни и спонтани. Важност вежби обликовања и дечјих плесва, треба да буду једноставност и целина плесне и музичке форме. Деца веома воле ритам, у њему уживају од најранијег детињства. Ритам могу да прате плескањемм руку, лупкањем ногама, звучним реквизитима итд.

Вежбе обликовања примењују се у јутарњим активностима, усмереном облику рада, плесу.



Веома је битно да се дете при извођењу покрета игра реквизитом, а да не држи реквизит статично (може да баца и хвата реквизит, да га котрља око и испод ногу, пребације из руке у руку, подиже ногама...).

Пожељно је да се при вежбању што чешће користи мужичка пратња. Правилно одабрана музика мотивише децу на већу активност, развија осећај за лепо и складно. Дете се ослобађа сувишних покрета, отклања укоченост и грчевитост покрета.



Музика може бити жива (клавир, хармоника) или се може пуштати са касетофона или компјутера. Осим музичком пратњом, ритам се може давати и разним удаљама, плеском длановима. Треба избегавати бројање и коришћење пиштаљке при извођењу вежби обликовања.



Дечја игра је активност својствена сваком детету. Кроз игру дете осећа највеће задовољство и стиче прва сазнања. Музичка игра има вишеструку вредност. Она доприноси развоју музичких, моторичких способности деце, а, пре свега, развоју осећаја за ритам.



Извођење музичких игара карактерише спонтаност. Оне настају слободно, вођене неком врстом властите потребе, чији је ток изненађујући. Игру карактерише мењање, комбиновање, понављање, одабирање, разигравање, слобода покрета и нешто сасвим друго од онога што је било на почетку када је игра почињала. У музичкој игри дете на занимљив начин упознаје предмете из своје околине, њихову употребу и намену, упознаје њихове особине – боју, звук, облик, тежину итд.

Дете је у игри слободно. Оно трчи, скаче, пева, радује се... Сва драг и суштина игре је у задовољавању његових потреба за покретом, кретањем и слободном изражавању утисака и доживљаја јер, уколико игра не чини дете расположеним, срећним и радосним - она није игра. Сем радости и доброг расположења, игра доноси и здравље и помаже телесни развитак детета. У игри дете расте и развија се, дисциплинује своје покрете, подвргава их одређеним циљевима. Игром оспособљава делатност својих руку, гипкост тела, сигурност и прецизност покрета.

Музичка игра је значајна за усвајање појмова о ритму, мелодији, темпу, динамици. У њој започињу процеси анализе игре- мелодије, текста, динамике, темпа, начини извођења покрета итд. У игри се активира психичка снага, начин функционисања дечје свести (памћење, замишљање, представљање, сазнавање, извођење), затим, сложеније структуре које обједињују ове функције (машта, мишљење, певање) чиме се пружају могућности развоја интелектуалних, ритамских, мелодијских и моторичких способности. Дечја музичка игра се сматра прототипом стваралаштва.



Импровизација покрета уз музику захтева развијеност следећих покрета: ходање, кретање напред-назад, кретање у страну, десно-лево, привлачење и укрштање ногу, трчање у месту. Игра детета није обично сећање на доживљено, већ и стваралачка прерада доживљених утисака, њихово комбиновање и грађење нове стварности која одговара захтевима и склоностима самог детета.

### **Закључак**

Вежбама обликовања утиче се на цео апарат за кретање, а и преко њега и на друге виталне функције организма. Вежбе обликовања су специјално одабрани покрети за поједине делове тела и тела у целини ради повећања покретљивости, јачања, истезања или лабављења појединих мишићних група, ради усавршавања координације покрета и правилног држања тела. Игра је незаменљиво средство за упознавање деце уопште. Циљ физичког васпитања деце предшколског узраста је, пре свега, да у систему целовитог васпитања допринеси целовитом развоју личности, првенствено развоју личних, функционалних и моторичких способности, очувању и унапређењу здравља, садржајнијем и кориснијем провођењу времена и развоју позитивних особина личности.

Дечији плес представља облик примене разних активности у коме се обједињује рад на телесном развоју, развоју складног, лепог, ритмичког кретања, те на развоју способности да се кроз покрет изрази оно што дете доживљава приликом слушања музике. Ритмичке игре и плесне вежбе имају изузетан значај у раду са децом предшколског узраста. Дете кроз плес упознаје музику, простор у коме се креће, сарађује са другом де-

цом. Дечји плес представља облик примене разних активности у коме се обједињује рад на телесном развоју, развоју складног, лепог, ритмичног кретања, те на развоју способности да се кроз покрет изрази оно што се доживљава приликом слушања музике. Ритмичке игре и плесне вежбе имају изузетан значај у раду са децом предшколског узраста.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Берковић, Ј. (1978). *Методика физичког васпитања*. Београд: НИПРО „Партизан“.
- Благајац, С. (1997). „Игра ми је храна“ *Методика физичког васпитања деце предшколског узраста* 2. Београд: Асоцијација Спорт за све.
- Благајац, М. (1982). *Физичко васпитање деце предшколског узраста*. Педагошка академија, Киinda.
- Малешевић, Н., Миљевић, С. (1986). *Игре за дјецу предшколског узраста и припремних одјељења основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства, „Свјетлост“, Сарајево.
- Томић, Д. (1968). *Елементарне игре*. Београд: НИП Партизан.

#### **Admira Konicanin, Ph.D.**

Grammar School and Technical school in Tutin, The Republic of Serbia

#### **Alma Trtovac Dedeic, M.Sc.**

Department of Sports and Physical Education, State University of Novi Pazar Teachers'

Training Faculty, University of Belgrade,

Teaching Department in Novi Pazar, The Republic of Serbia

#### **BODY SHAPING EXERCISES ACCOMPANIED WITH MUSIC IN KINDERGARTEN**

*Summary:* Physical education of preschool children is an integral part of the system of education and upbringing as an organized process of personal development. The goal of physical education of preschool children as part of the education system is, above all, to contribute to the overall personal development, and primarily the development of physical, functional and motor abilities, to help in preserving and improving health, offer more meaningful and more useful activities, and encourage development of positive personality traits. Kindergarten offers organized physical activities to children from their earliest age. Physical activities are in most cases part of the games, but they also have a cognitive function. Body shaping exercises affect the whole apparatus of movement and, through it, other vital functions of the organism. Body shaping exercises are specific movements of individual body parts and the body as a whole selected to increase mobility, strengthening, stretching or loosening of certain muscle groups, for improving coordination of movement and good posture. Play is an invaluable tool for getting to know the children in general. Children's dance enables implementation of various activities and combining work on physical development, development of harmonious, beautiful, rhythmic movement, and the development of the children's ability to express what they experience while listening to music through movement. Rhythmic games and dance exercises are an extremely important part of preschool education. Through dance, children learn about the music, the space in which they move, and cooperate with each other.

*Key words:* body shaping exercises, physical education, music education, dance, movement, play.

## УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПОДСТИЦАЊУ И ПРЕПОЗНАВАЊУ ДАРОВИТОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Сажетак:* Даровитост је одређени потенцијал који омогућава појединцу да се његове способности развију до највишег степена, што исказује кроз продукте у бржем, бољем и успешнијем постизању напросечних резултата у једној или више активности. Овај рад темељи се на улози васпитача у препознавању и подстицању даровитости код деце предшколског узраста, пружајући им истовремено слободу изражавања, подршку и подстицај. Значајан изазов за васпитача јесте препознавање и неговање даровитости код деце предшколског узраста. Даровитост код мале деце односи се, пре свега, на превремену или брзу стопу развоја у једном или више домена, стога је неопходно идентификовати их на време, пратити, усмеравати и неговати. Допринос васпитача лежи у томе што деци, путем усмерених активности, улива аналитичке способности, способности за решавање проблема, истрајност и осећај за естетику.

*Кључне речи:* даровитост, васпитач, дете.

### 1. Увод

Даровитост је склоп специфичних способности, мотивације и високог степена креативности. Према Winner (2005) даровита деца долазе до самосталних открића и решавају проблеме на нове и необичне начине; ова деца, док стварају нове, необичне начине решавања проблема, често самостално, унутар саме активности, стварају правила, што значи да су даровита деца креативна и маштовита. Израз „даровитост“ се односи не три обележја деце: превремена развијеност, инсистирање да „свирају по свом“ и на жар за савладавањем (Winner, E. 2005).

Дакле, колико је дете даровито, најбоље се може проценити кроз игру, причу и различите ситуације. Веома је битно да васпитач идентификује и утврди који таленат дете поседује да би могао радити на развијању тог талента. Разумевањем и подстицањем дететове даровитости, васпитач помаже детету да своју даровитост претвори у таленат, те тако даје детету шансу да се на прави начин оствари у својим способностима. Највећу могућност за препознавање и развој даровитости код детета имају родитељи и васпитачи јер дете предшколског узраста највише времена проводи у својој породици и у вртићу са својим другарима и васпитачима.

### 2. Приступ и подручја даровитости

Даровито дете својим понашањем даје знаке да има услова да се развије у ствараоца. Знаци су многобројни, често се јављају врло рано, и, углавном, указују на при-

---

\* apericnikolic@gmail.com

суство високих интелектуалних способности (лакоћа учења, памћење, смисао за хумор, уочавање узрока и повезаности појава) или специфичних способности: ликовних, музичких, психомоторних или социјалних (Чудина-Обрадовић, М. 1990).

Из литературе су данас позната четири приступа, односно теорије даровитости:

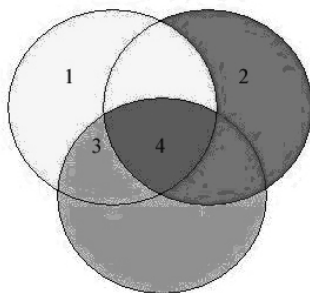
- приступ усмерен на особине даровитих
- приступ усмерен на когнитивне способности
- психосоцијалан приступ
- приступ усмерен на достигнуће.

Иако су више или мање слични, ипак се разликују по томе на који су аспект надарености усмерени. Прве две теорије усмерене су на когнитивне и сличне особине даровитих, трећа наглашава околине факторе, док је четврта усмерена на достигнуће (Heller и сар., 2000).

Према способностима, подручја даровитости су:

- опште интелектуалне способности
- стваралачке (креативне) способности
- способности за поједина наставна и научна подручја
- социјалне и руководне способности
- способности за поједина уметничка подручја
- психомоторичке способности.

Место међусобног преклапања изнад просечно развијених способности, особина личности, посебно специфичне мотивације за рад и креативност, стварају простор у којем се исказује даровитост у специфичним подручјима активности тзв. тропрстенаста концепција даровитости (Renzulli i Reis, 1985, према Cvetković-Lay, J. 2002).



1 – Способност, 2 – Особине личности, 3 – Креативност, 4 – Даровитост

Слика 1. Тропрстенаста дефиниција даровитости (Renzulli i Reis, 1985. према Cvetković-Lay, J. 2002)

Према томе, специфичне особине које има даровито дете доприносе савладавању неког подручја много брже од деце своје узрасне доби, нарочито што учење и овладавање вештинама у том подручју иде много брже и лакше.

Како би даровито дете успешно напредовало у одређеном подручју интересовања, неопходна је стална подршка и помоћ учитеља и родитеља.

### 3. Даровитост, таленат и креативност код деце предшколског узраста

Даровитост, према Коген (1989) јесте својеврстан склоп особина (способности, мотивације и креативности) који омогућава појединцу да постиже изразито натпросечан резултат у неком домену људске делатности, а тај продукт се може препознати као нов и оригиналан допринос у тој области (Коген, I. 1989).

Таленат је натпросечно развијена урођена специфична способност (или група способности) која се релативно рано јавља у онтогенези и појединцу омогућава брзо и лако стицање неке вештине (нпр. вожње аутомобила, цртања, вајања, свирања клавира), као и високо постигнуће и велики успех на одређеном пољу (нпр. планинарење, стрељаштво, математика, књижевност, сликарство, музика) (Требјешанин, Ж. 2008).

Креативност, трећа компонента надарености, такође је врло значајна. Обично се креативност схвата двојако; креативност као стваралаштво или креативност као скуп особина које ће омогућити то стваралаштво (Чудина-Обрадовић, М. 1990).

Дакле, деци таленат није само урођени дар и не може се развијати сам по себи. За развој талента неопходна је подршка и помоћ родитеља и васпитача. Како би мотивисао децу на стваралачко изражавање, васпитач и сам мора бити креативан и заинтересован за ту врсту активности.

Како истиче Чудина-Обрадовић у свим схватањима и дефиницијама креативности заједничка су два елемента:

- Креативни појединац уочава, види, доживљава, комбинује ствари и појаве на нов, свеж, неуобичајен.
- Креативни појединац производи нове, неуобичајене, другачије идеје и дела.

Манифестације креативности:

- Флуентност, флексибилност и оригиналност мишљења;
- Знатижеља, ментална разиграност, отвореност за ново искуство; толеранција на ново и различито, спремност на ризик у мишљењу и акцији;
- Самопоуздање;
- Осетљивост за детаље, естетски квалитет мисли и продуката;

Карактеристике креативности:

- Креативне вештине (мисаони процеси);
- Креативни стил (навике понашања, карактеристике личности);
- Емоционалне карактеристике (Чудина-Обрадовић, М. 1990).

Креативност (lat. *creare* – *stvarati*) својство је засновано на знању, интелигенцији, имагинацији, таленту и вештинама; ментални и друштвени процес који укључује стварање, интерпретацију и реинтерпретацију система или елемената идеја, појмова, представа, симбола, принципа, концепата, модела, метода, техника, инструментаријума, алата и различитих теоријских или практичних решења. Креативност извире, с једне стране, у когнитивности, а с друге, у инвентивности и иновативности разума и ума и унутарперсоналним и интерперсоналним својствима, стањима и процесима. Главне одлике креативности су оригиналност, генерисање, мултипликовање и референтност ефекта, као давање одговора или решења као реакције на подстицај (креативност не може бити окренута сама себи, иако може промишљати о себи кроз рефлексивност) (Ђерић, А. 2009).

Даровитим предшколским дететом сматрамо оно, како истичу аутори, које у активностима којима се бави, доследно постиже боље (изнад просечне) резултате од својих вршњака (Cvetkovic-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. 1998).



#### 4. Уочавање и подстицање даровите деце

У остваривању своје улоге организатора и сарадника и у подстицању ученичког стваралаштва, наставник користи креативне технике и процедуре. Он креира стратегије које подстичу креативност и ликовни развој ученика, утиче на успостављање поверења, радо прихвата нове идеје, користи се повратном спрегом и, својим укупним односом, подстиче самосталност и стваралаштво. Структура ученичких активности се може узети као поуздана мера квалитета остварења образовног програма у раду са ученицима. Најновија истраживања су донела нове идеје чијом применом се побољшава положај, садржај и технологија образовања ученика. Наставник дејствује као професионалац, креатор услова за остваривање и самоостваривање личности ученика; организатор је активности које полазе од ученика, афирмише се као истраживач у области образовања и васпитања, потврђује способност за тимски рад и остварује се као стручњак са високим степеном аутономије (Недељковић, М. 2004).

Систем образовања у републици Србији не води рачуна о индивидуалним способностима даровите деце и не предвиђа рад са њима, као што је то у већини земаља Европске уније, у чијим се школама организује идентификација, подстицање и праћење даровитих ученика. У Закону о васпитању и образовању у основној и средњој школи у Републици Хрватској, члан 34 наводи да је основна школа дужна да организује уочавање, школовање, праћење и подстицање даровитих ученика и организовање додатног рада према њиховим склоностима.

У циљу развоја, предшколске и школске установе, члан 5 налаже да даровитој деци треба омогућити:

- рад по програмима различите тежине и сложености
  - изборне програме
  - групни и индивидуални рад
  - рад с ментором
  - ранији упис
  - акцелерацију
  - ваннаставне и ваншколске активности
  - контакте са стручњацима из подручја интересовања
  - приступ изворима специфичног знања
- ([http://www.hzos.hr/upload\\_data/site\\_files/darovtii-2014..pdf](http://www.hzos.hr/upload_data/site_files/darovtii-2014..pdf))

Ради подстицања, *Cvetković-Lay* и *Sekulić-Majurec* (1998), пишу подсетник за васпитаче деце старијег предшколског узраста и учитеље:

- има натпросечну моћ расуђивања, схватања значења, увиђања веза и односа
- исказује велику интелектуалну знатижељу
- брзо и лако учи
- има широк распон интереса
- има широк распон пажње
- има квантитативно и квалитативно богатији речник од осталих вршњака
- има способност ефикасног самосталног рада
- исказује истанчану моћ запажања
- брзо и добро памти
- брзо и спремно прихвата нове идеје
- не воли да бележи

- исказује иницијативност и оригиналност, посебно у учењу, спознајним активностима и решавању проблема
- уопштено исказује интерес за проблеме одраслих
- има необично богату машту
- лако прати сложена упутства
- свему што ради прилази перфекционистички, не воли грешке, уочава их и не љути се због њих
- више воли друштво старије деце и одраслих
- жели да усмерава друге у игри и групним активностима
- најчешће пре поласка у школу научи да чита, код даровитог детета старијег предшколског узраста, васпитачи ће често препознати неке од ових особина (Cvetkovic-Lay, J., Sekulić-Majures, A. 1998).

Од васпитача се захтева да пружи сву подршку даровитом детету и да ради на подстицању и развоју његовог талента.

*Пожељне особине учитеља и васпитача даровите деце, Визек Видовић, В. и сар. (2003), према Baldwinu (1993) деле на:*

Филозофске:

- свестан филозофских питања везаних за даровитост
- склон образовању даровитих
- има тачне идеје о даровитости

Професионалне:

- оспособљен за рад са даровитима
- флексибилно користи време
- показује потребу за достигнућем
- добро познаје своје подручје
- способан да подстиче ученика
- добро познаје стратегије подучавања
- развија близак однос са ученицима
- осигурава добру околинску потпору

Професионалне - личне:

- има компетенцију и интерес за учење
- оријентисан је на процес
- знатижељан у учењу
- подстицајан
- разуме стрес и неуобичајена понашања
- има позитиван став према ученицима
- добро је образован
- добро организован
- широких интереса
- разуме жељу за знањем
- мотивише ученике

Личне:

- има IQ 130 или више
- самопоуздан
- топла је особа, без негативизма
- има оригиналне идеје

- ентузијаста
- има способност анализе
- интуитиван
- има истраживачки ум
- самодисциплинован
- склон перфекционизму у властитом раду
- склон отпору спољног ауторитета
- ненасилан и без жеље да кажњава
- креативан
- високих вербалних способности
- показује даровито понашање
- емпатичан
- флексибилан
- има висок ниво енергије

(Визек Видовић, В. и сар. 2003, према Baldwinu, 1993).

Рад са даровитим ученицима у школи подразумева дефинисање ове категорије ученика, њихово идентификовање на основу одређених индикатора и подржавање развоја њихове даровитости. Процена наставника и мишљење родитеља углавном играју главну улогу код доношења одлука о томе да ли се неки ученик сматра потенцијално даровитим и да ли треба бити тестиран (Максић, С. 1998). Идентификација је стручно утврђивање јесу ли опажени и препознати сигнали заиста знакови развијеније способности, те хоће ли дете заиста напредовати од системског и интензивног (обогаћеног) програма развоја, или је такав програм непримерен дететовим способностима, неуспешан с његовом мотивацијом, наметнут и стога штетан (Чудина-Обрадовић, М. 1991).

Процес идентификације је изузетно битан за развој даровитости: неадекватни мерни инструменти, непримерен начин или време идентификације, непрепознатљивост појединих категорија деце само су неки од фактора који доприносе да након успешно обављене идентификације, потребно је подстицати и пратити надарену децу и ученике (Cvetković-Lay, J. 2002).

У раду са даровитом децом посебну пажњу треба поклонити проблему њихове идентификације. Рад са даровитом децом у вртићу подразумева дефинисање ове категорије деце и њихов избор на основу одређених показатеља. Како изабрати децу код којих ће се процењивати даровитост, најчешће је постављано питање. Да ли је дете потенцијално даровито у некој области неопходна је техника препознавања потенцијално моторички даровите деце од стране васпитача, која се може успешно користити као први корак у раду са моторички даровитом децом у васпитно-образовној пракси, у редовним и ваннаставним активностима.

У процесу идентификације даровитости, значајну улогу има васпитач који помоћу одређених критеријума спроводи тај процес. Идентификовање се врши на основу васпитачеве стручне процене, моторичких тестирања, мишљења родитеља, стручног лица из одређене области и психолога који могу проценити колико је дете даровито. Процес препознавања претходи процесу идентификације јер препознати значи само назначити даровитог појединца. Идентификовати даровиту особу значи утврдити врсту и степен његове даровитости (Koren, I. 1989).

## 5. Закључак

Када се вратимо на горепомену тему која је формулисана као могућност препознавања и подстицања даровите деце предшколског узраста од стране васпитача, онда можемо да закључимо да даровиту децу није увек лако препознати, а како су сва деца посебна у одрастању, сазнањима и потражи за информацијама, у њиховом одрастању битну улогу имају васпитачи, учитељи и професори. Готово свако дете од рођења поседује једну или више потенцијалних даровитости, које би васпитач требало да идентификује и подстакне. Утврдили смо да много тога зависи од васпитача коме би даровито дете требало да представља велики изазов, не само у индивидуалном раду, због кога се треба додатно едуковати, већ и настојању да створи посебну атмосферу у којој се даровити неће осећати усамљено, непоштовано и етикетирано. Даровитом детету треба помоћ при стицању самопоуздања, важности његових уверења, осећаја и поступака. Настојећи да га увери, васпитач цени његове јединствене квалитете, охрабрује га и пружа му подршку, не заборављајући да је натпросечно даровито дете ипак само дете и да му треба пуно нежности, разумевања и пажње. Битно је знати, препознати и подстаћи даровиту децу и омогућити развијање њихових потенцијала.

## ЛИТЕРАТУРА

- Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?*. Zagreb: Alinea.
- Cvetković-Lay, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom?, Priručnik za obitelj, vrtić i školu*, Zagreb: Alinea.
- Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost; razumjevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Zagreb: Školska knjiga.
- Đerić, A. (2009). *Kreativni klasteri – definicije i modeli*. Beograd: Tematski zbornik Kreativne industrije i ekonomija znanja, Akademika.
- Heller K. A, Monks F.J, Sternberg R.J, Subotnik, R. F. (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Second edition. Oxford, Elsevier science ltd.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identifikirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Maksić, S. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za uždžbenike.
- Nedeljković, M. (2004). *Jedinstvo koncepcije, politike i strategije u podsticanju darovitih učenika*, Vršac: VŠV.
- Trebješanin, Ž. (2008). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
- Vizek Vidović, V. i sar. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP – VERN.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca*. Zagreb: Lekenik, Ostvarenje D.O.O.  
([http://www.hzos.hr/upload\\_data/site\\_files/darovtii-2014.pdf](http://www.hzos.hr/upload_data/site_files/darovtii-2014.pdf))

**Aleksandra Peric-Nikolic, Ph.D.,**

**Emilija Djikic-Jovanovic, Ph.D.**

The College of Textile, Leskovac,

The Republic of Serbia

### **THE ROLE OF A TEACHER IN RECOGNIZING AND ENCOURAGING GIFTEDNESS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

*Summary:* Giftedness is a certain potential that enables a person to develop their capacities to the fullest extent and productively express them in a quicker, better and more successful achieving of results that are above average, in one or more activities. This paper concentrates on the role the preschool teacher plays in recognizing and encouraging giftedness in preschool children, while providing them the freedom of expression, by being supportive and encouraging. It is a considerable challenge for a teacher to recognize and nurture giftedness in preschool children. In very young children, giftedness primarily refers to their early or quick development in one or more domains. Therefore, it is vital to identify gifted children on time, to monitor, direct and foster them. The contribution of the teacher lies in the fact that he or she can use guided activities to instill in children analytical abilities, problem solving abilities, perseverance, and a sense for esthetics.

*Key words:* giftedness, teacher, child.

## УВОЂЕЊЕ ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД ВАСПИТАЧА СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ

*Сажетак:* Примена информационе технологије у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста представља новину, која споро улази у нашу васпитно-образовну праксу и која тек треба да покаже своју ефикасност и у нашим условима. Васпитач је прва стручна особа која децу предшколског узраста уводи у свет науке и технике у свим њеним појавним облицима. Да би васпитач у васпитно-образовном раду са децом користио рачунар, неопходно је да поседује основно информатичко знање, затим и знање о методичко-дидактичкој употреби образовног софтера, али и да зна да организује разноврсне активности које ће развити дечју радозналост, креативност, интерактивни однос са другом децом, логичко мишљење. У раду се указује на значај и потребу осавремењивања рада васпитача применом различитих дигитализованих садржаја који у многоме могу да олакшају њихов свакодневни рад, а са друге стране примена дидактичких програма и те како могу да подигну квалитет васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста.

*Кључне речи:* професионални развој, информационе технологије, васпитач.

### 1. Увод

Деца савременог доба увелико су закорачила у област коришћења информационе технологије. Данас, у ери континуираног развоја дигиталне технологије, свакако је важно рано укључивање деце у рад са рачунарима. Многи педагози и родитељи изненађени су количином и брзином стицања информација наше деце. Рачунар може бити велика помоћ у развоју детета, ако је употреба рачунара дизајнирана и контролисана и од стране васпитача и родитеља. Циљ овог рада је управо да мотивише васпитача за овладавања и даље проширивања њихова знања о примени и интеграције информационе технологије у свакодневном животу и васпитно-образовном раду са предшколском децом као подстицај за иновирање редовних програма у предшколским установама.

Неопходно је да васпитачи користе њене многобројне потенцијале и тако остваре позитиван утицај на све области дечјег развоја, подизање квалитета свих сегмената васпитно-образовног рада и развој медијске културе детета. Употреба информационо-комуникационих технологија (у даљем тексту ИКТ-а) не сме заменити многобројне активности у предшколским установама, већ је потребно да се њиховим применом дете правилно усмерава даљом правилном употребом ИКТ-а. Неопходно је деци од најранијег узраста правилно усмеравати према овој области и учити их да едукативно користе рачунар. Деца предшколског узраста углавном на рачунару играју игрице. Отуда и полемика о позитивним и негативним утицајима истих. Позитиван утицај имају еду-

---

\* sonja\_velickovic@hotmail.com

кативне игрице, игрице које су прилагођене узрасту детета. Стручњаци тврде да едукативне игрице нуде велике изворе информација, учење кроз игру, научено се дуже памти и да такав начин учења ослобађа децу од напетости. Да би децу успели да усмеримо на употребу савремених техничких средстава на прави начин потребно је, пре свега, обучити васпитаче како би на правилан начин могли да усмеравају даље децу. То ће мо уградити пре свега повећањем броја стручних семинара на којима ће васпитачи морати да потврде или усаврше своја знања у овој области.

## **2. Едукација васпитача за примену ИКТ-а**

Под едукацијом васпитача за примену ИКТ-а подразумева се да васпитачи овладају основним информатичким знањима која су значаја за рад са децом. Како наводи Стошић “...што више васпитачи знају да рукују са компонентима рачунарског система и основним програмима који су намењени деци, то ће имати већу сигурност у раду. Са новим знањима и могућности примене ИКТ-а њихова креативност ће бити далеко већа у свакодневном васпитно-образовном раду” (Стошић, 2011: 203). Према томе, само стручно оспособљен васпитач за ову област моћи ће да пренесе знање и исто прилагоди деци предшколског узраста, за коју рачунар од најранијег узраста представља омиљену играчку. У развијеним земљама очекује се овладавање нових технологија од стране васпитача, не само у васпитно-образовном процесу, већ и у административном сегменту њиховог рада.

Да би се информационе технологије применила у пракси, кроз рад са децом, неопходно је да се васпитачи едукују како да пренесу основна информатичка знања деци, сходно њиховом узрасту и како да информационе технологије користе као дидактичко средство у васпитању и образовању предшколске деце. Овде се не мисли на информатичку обуку деце, него да се информационе технологије користе као допуна већ постојећим дидактичким средствима, тј. да се позитивно искористе сви потенцијали ове технологије у свакодневном васпитно-образовном раду.

У погледу формалног образовања будућих васпитача, треба напоменути да се већ на Високим струковним школама за образовање васпитача студенти едукују за примену информационе технологије у оквиру једног или два предмета (курса), а за васпитаче који се нису школовали за употребу савремених техничких средстава у предшколским установама, постоје различити облици едукације: курсеви информатике, семинари из ових области, различити сајтови, а све је више на тржишту стручне литературе на тему информатичког образовања. Нпр. на сајту <http://nasaucionica.wordpress.com/gacunarstvo-i-informatika1/ucenici/> васпитачи са скромним информатичким знањем могу да нађу информације, презентације, разне корисне материјале, онлајн предавања која могу да помогну васпитачима да науче нешто више о рачунарима и примени информационих технологија у свакодневном раду. Исто тако, посетом горе наведеном сајту васпитачи могу добити разноврсних теоријских и практичних објашњења у вези са изградом портфолија васпитача, имајући у виду да је од марта 2014. године сваки васпитач у обавези да има свој портфолио, као законска обавеза, предвиђена Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника („Сл. гласник РС“ бр. 85, од 28. септембра 2013. године, чл. 20).

У погледу професионалног усавршавања васпитача за примену и интеграцију ИКТ-а у свакодневном раду неопходно је да васпитачи у годишњем програму стручног

усавршавања планирају семинаре из ове области, или обуку из акредитованих програма Каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању.

### 3. Примена и интеграција ИКТ-а у вртићу

Циљ примене и интеграције ИКТ-а у васпитно-образовном раду васпитача је да васпитач искористи све потенцијале ИКТ-а у свакодневном васпитно-образовном раду како би створио позитивну утицај на дечји развој. Као и школско градиво, игром децу уводимо у свет коришћења рачунара у образовне сврхе. Да би се ово урадило, потребно је да предшколске установе поседују адекватну опрему и едуковане васпитаче који ће моћи да примене ИКТ у вртићу.

Знамо да постоје многе препреке за модернизацију овог процеса у предшколским установама код нас. Поред нефункционалног простора, великог броја деце у групи, недовољно обученог васпитачког особља које је инертно и са страхом прилази новим наставним средствима, исто тако препреку представља и недостатак савремених средстава (Анђелић & Милосављевић, 2007:494).

Искуства развијених европских земаља, посебно Шведске, говоре о томе да Влада Шведске посебно потенцира технолошку опремљеност васпитно-образовних установа, не заобилазећи и предшколске установе, те је обезбедила низ информатичких консултаната за обуку просветних кадрова на пољу информатичке едукације како би могли успешно имплементирати ИКТ у свакодневни васпитно-образовни рад.

Поред едукованих васпитача, пожељно би било да свака предшколска установа поседује посебну просторију - информатичку собу, како би истовремено више деце било активирани, или макар да у свакој радној соби постоји рачунар где бораве васпитачи и деца. У том погледу далеко заостајемо од земљама ЕУ и окружењу. Примера ради, вртић *Archereau* је један од првих у Паризу који је дозволио деци да користе рачунаре још од 1982. године. (<http://www.epi.asso.fr/revue/73/b73p087.htm>).

А у свету полако расте и број *електронских вртића*. Термин онлајн учионице многим није стран и непознат. Међутим, термин *електронски вртић* је новина која многим скреће пажњу, где се путем интернета може приступити самом сајту вртића и вршити даље онлајн учење. Предност коришћења е-вртића је што васпитач може у сваком тренутку, без обзира да ли је на послу или ког куће, приступити сајту и пратити одређене лекције, учествовати на форуму, питати и добијати одговоре. Један од таквих онлајн учионица је сајт вртића „Сунце“ Семић, у Словенији ([http://evrtec.osbos.si/login/index.php?lang=en\\_utf8](http://evrtec.osbos.si/login/index.php?lang=en_utf8)), који је у свом пионирском подухвату преко пројекта „Мреже“ постигао видне резултате у подгледу примене и имплементације ИКТ-а у вртићу, на чијим примерима кренули су и много других вртића у Словенији.<sup>1</sup>

Тренутно располажу са неколико онлајн учионица, које су усмерене ка родитељима, запосленима и заинтересованим учесницима који желе да унапреде свој васпитно-образовни рад. Родитељи могу да приступе трима радионицама: болести и понашање детета; песме, рецитовање, бајке у презентацијама; и радионице: употреба рачунара у предшколском периоду где се могу наћи технички чланци и корисни сајтови за децу). На предложеном сајту понуђене су следеће радионице: Онлајн учионица за активно учење у организацији и окружењу; Активна настава и сарадња са родитељима; Пројекат Корак по корак; Web семинар за уређивање текста и табела; и радионица о побољшању у ИКТ-у у склопу пројекта МРЕЖА. Из наведеног примера видимо да су

<sup>1</sup> (<http://www.najdihojca.si/Publikacija-vrtca>)



могућности које пружају онлајн учионице веома велике. Нажалост, недостаје довољно техничког особља за ажурирање података. Запослени у поменутом вртићу, жељни да буду промотери е-вртића, а самим тим и да унесу новине у свакодневни рад, кренули су на тај начин што су подешавање Moodle (платформа за управљање е-учењем) препустили колегама које иначе брину за одржавање школског портала (вртић се налази у склопу школе). Све остало су урадили сами васпитачи, формирајући тим за ИКТ у вртићу. Одредили су једног васпитача за администратора онлајн учионице која је на располагању свим сарадницима, васпитачима корисничких имена и лозинке. Ажурирање је битно из разлога што васпитачи, а и сви остали, могу перманентно да се едукују и прате најновија збивања и то све на једном месту. Припремили су и кратак водич за коришћење и опис веб-учионице, који је од помоћи свима онима који се улогују на сајт вртића у намери да добију корисне информације о примени и интеграцији ИКТ-а у вртићу.<sup>2</sup>

Упркос томе да је дигитална реалност контекст образовања деце у савременом свету, у пракси предшколског васпитања у Србији ово је занемарена и недовољно развијена проблематика. Како наводи Павловић-Бренеселовић, „неопходно је и ургентно стратешко планирање развоја дигиталног простора свим нивоима предшколског васпитања, на нивоу система, установе и програма рада са децом у информативном, комуникативном и развојно-образовном аспекту и аспекту умрежавања (Павловић-Бренеселовић, 2012).

Кад говоримо о нивоу система предшколског васпитања, у Закону о предшколском васпитању и образовању (2010), помиње се могућност компјутерског описмењавања, али се закон не бави питањем ИКТ-а и дигиталних средстава у пракси предшколског васпитања, нити у односу на децу с обзиром на специфичности предшколског узраста. У Правилнику о Општим основама предшколског програма (Правилник, 2006) потпуно изостаје ова проблематика.

У погледу имплементације ИКТ-а у предшколским установама можемо говорити са аспекта њене информативне, комуникативне, образовно-развојне функције и друштвеног умрежавања. Интернет претраживање нам показује да највећи део предшколских установа у Србији, немају своје сајтове, што је индиректан показатељ одсуства коришћења образовно-развојних и социјалних потенцијала ИКТ-а, а самим тим и ограничено коришћење дигиталних средстава у реализацији програма рада са децом предшколског узраста.

Међутим, охрабрајуће су чињенице и резултати истраживања (објављених у свету и у нашој земљи) који указују да је увођење информационе технологије у предшколски васпитно-образовни систем одговор на потребе деце и у интересу детета, што представља један од више одлучујућих покретачких фактора за активно учествовање васпитача у процесу увођења информационе технологије у предшколски васпитно-образовни систем.

Подаци добијени истраживањем Лазара Стошића (2011) са студентима на дошколовавању на Високој школи за васпитаче струковних студија у Алексинцу о заинтересованости васпитача о примени ИКТ-а у образовне сврхе, говоре о томе да се 85% испитаника изјаснило потврдно у вези са тим да се активности у вртићу могу реализовати коришћењем мултимедијалне презентације, с тим што се више од половине испитаних васпитача изјаснило да им је потребна едукација из области примена УКТ у вр-

<sup>2</sup> Више о томе на сајту: *Uporaba spletne učilnice v vrtcu ...* <https://www.google.rs/search?q=UPO RABA+SPLETNE+U%C4%8CILNICE+V+VRTCU&oq>

тићу, а да је само 16%, од испитане популације, похађало курс стручног усавршавања у вези са рачунарима.

Више истраживања (Bolsa,2004; Yelland, 2005; Come,2005; Siraj-Blatshford, 2005; по наводима Павловић,Бренеселовић:2012), показује да коришћење дигиталних средстава од стране деце и са децом доприноси развоју и трансформацији праксе предшколског васпитања, пружа деци подстицајни контекст за развој креативности, метакогниције, заједничко учење, сарадњу и партиципацију; утиче на развој квалитета односа деце и васпитача и редефинисање улоге одраслог у процесу игре и учења; јача отварање предшколске установе према породици и локалној заједници.

Рачунар је код деце популаран. Досадашња искуства показују да деца воле да се играју у групама и на рачунару. На рачунару дете може да црта, боји, може да учи слова и да се упозна са основама математике. Руковање рачунарима омогућава деци да боље упознају и разликују својства објеката (нпр. боју и облик), скупове, решавање неких проблема, просте и редне бројеве. Употреба ИКТ-а не треба да никако замени бројне активности у предшколским установама, већ је потребно да се њиховом употребом дете правилно усмери за даљу употребу истих, у циљу побољшања квалитета васпитно-образовног рада васпитача и максимално активирање деце у процесу учења. Треба напоменути да интеграција нових рачунарских технологија у предшколско образовање треба да се схвати као допунско средство, а никако као основно и једино дидактичко средство. Едукативни програми (или образовни софтвери) се дуго користе у образовању, а у скорије време и у раду са децом предшколског узраста. Ти нови програми (паметне игре) интересантни су корисницима, посебно млађем узрасту. Аутори еду-програма и симулација труде се да поучавање и начин презентације буду стимулативни тако да на игрован и стимулативан начин предшколска деца уче да користе рачунар за стицање и проширавање знања. У даљем тексту даћемо примере описа неколико образовних софтвера који се могу наћи на тржишту, а које васпитач и деца могу користити у свакодневном раду. Неки од њих су: ЦД Буквар; Полетарац; Школица; Азбуквар; Моја прва игрица.

### Програм ЦД БУКВАР – учење и вежбе



**Опис:** ЦД БУКВАР<sup>3</sup> - Интерактиван програм намењен деци предшколског узраста и првог разреда основне школе. На самом почетку програма, дата је провера рада знања са мишем, познавања основних боја, оријентације (десно, лево, горе и доле), рас-

<sup>3</sup> [http://www.multisoft.co.rs/index.php?option=com\\_content&view=article&id=44:ce-de-bukvar&catid=34:multisoft-za-decu&Itemid=61](http://www.multisoft.co.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=44:ce-de-bukvar&catid=34:multisoft-za-decu&Itemid=61)

познавање величина и основних геометријских облика (квадрат и круг). У случају непознавања наведених радњи, предвиђено је кратко упознавање кроз илустрације или звучне записе, а све то, наравно у циљу олакшавања даљег коришћења програма. Кроз више од 1000 илустрација и 2000 звучних записа на маштовит и деци прихватљив начин, обухваћено је свако слово (ћирилица и латиница) и бројеви до 10. Свако слово је приказано са више аспеката: кроз интересантну причу обogaћену илустрацијама, рецитацију или брзалицу, музику повезану са словом, еколошку поруку, филм о начину писања, бојанку, слагалицу. За свако слово и сваку реч постоји одговарајућа илустрација као и звучни приказ сваког слова или речи. На исти начин обрађени су и бројеви од 0 до 10, као и рачунске операције сабирања и одузимања. После сваког наученог броја постоји могућност вежбе рачуна, наравно кроз илустрације.



Опис: Полетарац је пакет од 19 игара, забавног карактера, за предшколски узраст. То су једноставне и одабране игре у живописним бојама које прати динамична музика. Мали ловац, риболовац, зека или пчелица само су неки од ликова из дечје маште помоћу којих ће се малишани уз добру забаву са овим игрицама опустити и увежбати употребу миша и тастару рачунара, а самим тим се подсвесно подстиче осећај за рад на рачунару који ће деци користити у даљем образовању.



Мултимедијални пакет МОЈА ПРВА ИГРИЦА садржи 3 CD-а дечјих видео-игара које на забаван и лак начин уводе децу у свет игара уз једноставно руковање мишем и тастатуром. Препоручују се за развој психо-моторних и интелектуалних способности детета као увод у даље образовање

Група програмера домаће куће „PlaNetsoft” направила је мултимедијални програм „Азбуквар“ направљен на савременом и отвореном концепту учења деце уз игру, песму и забаву. Наменен је за децу од 4 до 7 година која тек треба да науче да читају и

пишу, како би деца на непосредан и њима најприхватљивији начин, кроз игру и забаву, направила прве кораке у, нимало једноставном, процесу описмењавања, што у великој мери олакшава посао васпитачима, а и родитељима, око припреме детета за прве школске изазове. Леп графички дизајн и константна звучна подршка наратора, омогућавају детету да самостално истражује једно по једно слово азбуке, упознајући се постепено са морфологијом самих знакова и одговарајућим појмовима из свакодневног живота. Истраживање се одвија кроз пет једноставних игрица, где дете, бирајући слово, а потом и цртеж једног од понуђених појмова, отвара екран с ког директно приступа опцијама за игру. Прву опцију представља бојанка у оквиру које корисник треба да обоји изабрани цртеж, користећи се основним алатима за цртање. Следи писанка, где се врши увежбавање писања четири основне варијанте словног знака (мала и велика штампана, односно писана слова), и за ту опцију препоручљиво је користити електронску таблу са оловком, мада ни употреба миша неће представљати већи проблем. Остатак игара чине слагалице, игре меморије, и песмарица у караоке стилу (за свако слово аутори су припремили по једну оргиналну песмицу).

На јутјубу васпитачи могу да пронађу бројне едукативне игрице и филмове који могу да користе у свакодневном раду као нови начин рада у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе. Навешћемо неколико: „Слатко (м) учење-едукативна игра за децу“; „Учимо воће и поврће уз анимацију“; „Учимо да бројимо“; „Бројеви кроз игру“; „Домаће животиње“; „Азбука за децу“; „Учимо слова“; „Учимо боје“; затим едукативни филмови „Чиме се све возимо“ за упознавање са превозним средствима која постоје; „Абецеда животиња“; намењен деци која имају потешкоће учењу говора и помоћ за децу која тек почињу да причају. Поред говорне едукације, ови филмови у себи садрже низ одговора који деци, на невербалан начин, објашњавају свет у коме живе.

#### 4. Закључак

За увођење савремене информационе технологије у систему предшколског васпитања и образовања, неопходно је, пре свега, дугорочно планирање које ће обезбедити да она буде употребљена за остваривање циља којем је намењена, а то је, пре свега, развој нове врсте писмености (медијска и комјутерска) као императив данашњег времена и потреба коју нам намеће живот савременог детета. Компјутерска писменост предшколског детета и правилна примена ИКТ-а још од раног детињства, умногоме ће утицати на дечји даљи развој. Шта је оно што дете може добити применом информационе технологије у вртићу? Адекватном применом информационе технологије, чији врхунац представља заједничко стварање васпитача и деце различитих мултимедијалних материјала, деца ће кроз игру учити користити рачунар за стицање и проширавање знања. Уз то, ствараће се потребне навике и усмеравати интересовања детета ка адекватним садржајима који се нуде овом технологијом. Тиме се деца од раног детињства навикавају да користе „савремена учила“ уз помоћ рачунара. И не само то! Деца врло рано спознају да рачунари не служе само за играње игрица, већ и за активно учење кроз игру и забаву, што је далеко значајније од било које друге примене рачунара везане за тај узраст деце.

Са друге стране, циљ примене ИКТ у васпитно-образовном раду васпитача је и оспособљавање васпитачког кадра који ће бити у могућности да предности компјутерских система прилагоде свом раду и бити спремани за активно учешће и стваралачки рад. Стога је кључни и први корак у имплементацији информационих технологија у предшколским васпитно-образовним системом, стручно оспособљавање и усаврша-

вање васпитача који ће имати довољно знања и искуства да промене износе до краја. Пре свега, треба повећати број стручних семинара о примени и интеграцији ИКТ у васпитно-образовном раду васпитача са предшколском децом у Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању. Анализа публикације Каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању од 2006 до 2014. године указује на то да су до сада одобрена само два програма са наведеном проблематиком у области предшколског васпитања и образовања У првом броју каталога није било акредитованих програма из ове области. У школској 2007/2008. Години акредитован је програм „Дете у свету рачунара“, а у свим наредним публикацијама Каталога програм „Виртуелни вртић“ као изборни програм (Величковић, 2014).

Неопходно је да одабир акредитованих програма из Каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању буде системски праћено, а не да буде *ad hoc* препуштено васпитачима. Јер, пуко преношење знања и једнократне обуке које преовладавају у систему стручног усавршавања васпитача, као саставни део професионалног развоја, стављају васпитаче у пасивну позицију која не доприноси развијању способности за саморефлексију, способност анализе сопствене праксе и постављање циљева за развој, нити гарантује било какве промене јер колико год сјајни, софистицирани и јасно понуђени правци промена могу бити, од њих не може ништа бити ако их васпитач не жели (или не зна) ефективно прилагодити и применити у свом раду.

Технологија мора бити релевантна и интерактивна у односу на предшколски програм, јер, ако се фокус стави превише на технологију, губи се из вида права намена технологије – да олакша подучавање и учење предшколске деце.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Andelić, S, Milosavljević, G. (2007). „Nove informacione tehnologije u obrazovanju dece“. *Zbornik radova, VI međunarodni naučno-stručni simpozijum INFOTEH*, Књига II, Технички факултет, Чачак.
- Величковић, С. (2014). „Професионални развој васпитача у функцији унапређивања квалитета припремног предшколског програма“. *Педагошка стварност*, Педагошко друштво Војводине (у штампи).
- Закон о предшколском васпитању и образовању* („Сл. гласник РС”, бр. 83/10);
- Michel Chabot. *Informatique à l'école maternelle*, доступно на: <http://www.epi.asso.fr/revue/73/b73p087.htm> (14.02.2014).
- Pavlović, Breneselović, D. (2012). „(Ne)postojeći digitalni prostor u predškolskom vaspitanju Srbije“. *Zbornik radova naučno-stručnog skupa sa međunarodnim učešćem Tehnika i informatika u obrazovanju – ТИО* Технички факултет, Чачак, стр. 319–326. доступно на: [www.ftn.kg.ac.rs/tio2012](http://www.ftn.kg.ac.rs/tio2012)
- Palme, Hans-Jürgen (1999). *Computer im Kindergarten - Was Kinder am Computer spannend finden und wie Erzieherinnen damit umgehen können*. München: Don Bosco Verlag доступно на: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/725.html> (14. 2. 2014).
- Правилник о општим основама предшколског васпитања и образовања* („Сл. Гласник РС”, бр. 14/2006).
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника („Сл. Гласник РС”, 85/2013)
- Стошић, Ј. (2011). „Могућност примене ИКТ у вртићу“. *Наше стварање*, Зборник радова Високе школе за васпитаче струковних студија, Алексинац, бр.7, стр. 203–209.

Интернет извори:

<http://nasaucionica.wordpress.com/racunarstvo-i-informatika1/ucenici/>

<https://www.google.rs/search?q=UPORABA+SPLETNE+U%C4%8CILNICE+V+VRTCU&oq>

[http://www.multisoft.co.rs/index.php?option=com\\_content&view=article&id=44:ce-de-bukvar&catid=34:multisoft-za-decu&Itemid=61](http://www.multisoft.co.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=44:ce-de-bukvar&catid=34:multisoft-za-decu&Itemid=61)

[http://www.najdihojca.si/Publikacija-vrtca/;](http://www.najdihojca.si/Publikacija-vrtca/)

<http://vrtec.skofjaloka.si/domov/dokumenti-vrtca.aspx;>

[http://www.os-cerkno.si/vrtec/;](http://www.os-cerkno.si/vrtec/)

[http://www.vrtec-crnomelj.si/;](http://www.vrtec-crnomelj.si/)

**Sonja Velickovic, M.Sc.**

Preschool Teachers' Training College in Aleksinac, The Republic of Serbia

### INTRODUCING INFORMATION TECHNOLOGY IN PRESCHOOL EDUCATION

*Summary:* The application of information technology in educational work with preschool children is an innovation, which is slowly entering our educational practices and has yet to demonstrate its effectiveness in our conditions. The preschool teacher is the first professional who introduces children into the world of science and technology in all its forms. In order to be able to use the computer in kindergarten classroom, the teacher needs to have basic computer knowledge, knowledge on the methodological and didactic principles of using educational software, but also to know how to organize a variety of activities to develop a child's curiosity, creativity, interactive relationships with other children, and logical thinking. The paper points out the importance and the need to modernize preschool teaching by applying different digitalized contents and didactic programs that can be of great help in teachers' daily activities and significantly improve the quality of preschool education.

*Key words:* professional development, information technology, preschool teacher.

## МЕДИЈСКА КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА – РАСКОРАК ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

*Сажетак:* Постмодерно друштво обележавају специфичности и утицаји нових медија на децу и одрасле. Изграђивање правилног односа и приступа медијима, медијским садржајима и порукама, захтева да се сваки појединац оспособи за критичку рефлексију. У томе изузетан значај имају медијска компетенција и писменост наставника и постојање медијског образовања на свим нивоима школовања. Без тога нема ни медијски компетентних ученика ни сада, ни убудуће. Медијска компетенција и њени концепти одликују се комплексношћу-мноштвом конститутивних елемената, крајњих циљева и исхода. И она треба да буде део система оквира наставничких компетенција заступљених у националним и регионалним стратегијама професионалца у 21. веку, личних и професионалних вештина и квалитета и сталног професионалног усавршавања. С обзиром на то, очито је да је у погледу важности стицања медијске компетенције наставника (тима и ученика) код нас присутан раскорак теорије и праксе. То узрокују многи фактори. Овим радом желимо да критички сагледамо и образложимо реално стање са аспекта очекиваног и (не)реализованог и да укажемо на неке од смерница и могућности за превазилажење присутних противречности.

*Кључне речи:* постмодерна, нови медији, медијске компетенције, наставник, школско образовање.

### 1. Увод

Постмодерна, као скуп разноврсних утицаја, идеја, гледишта, схватања и начина живота, праћена је постојањем различитости медија и проширивањем могућности нових медија, као што су (мулти)димензионалност, (мулти)функционалност, (мулти)утицајност на конзументе. Упоредо са тим, постоји (не)критички приступ медијима, медијска (не)компетентност и немогућност медијског образовања. Све то захтева и промене које се још увек нису десиле, иако су биле нужне. Реч је о новим очекивањима од друштва, школа и наставника.

Поменуто доноси и одређена питања. Шта се све уочава у школској пракси? Препознаје ли и прати ли школско образовање и васпитање потребе младих, с обзиром на то да се њихово одрастање и сазревање одвија у време нових медија? Да ли се број медијски компетентних ученика смањује или повећава? Јесу ли наставници медијски компетентни? Зашто обавезног медијског образовања, иако присутног и разматраног у оквирима теоријског, нема у васпитно-образовној пракси? Јесу ли медији утицајнији од школе и функције медијског образовања наставника и ученика? Шта би требало предузети? На пољу поменуте проблематике присутан је велики раскорак између теорије и праксе, очекиваног и предузетог. То потврђује и постојеће у школској пракси.

---

\* sanjica@neobee.net

## 2. Садашњост наше школске праксе и медијско образовање

Медијска компетенција наставника повезана је са медијском компетенцијом ученика и неопходно их је посматрати узајамно. Медијску компетенцију ученика могу да развијају једино медијски компетентни наставници, а за то је потребно да се медијски образују. Међутим, полазећи од институционалног, уместо да сваке школске године имамо мањи број ученика који нису медијски компетентни, дешава се супротно. Институционално стицање медијске компетентности, у стварности и образовној пракси, је маргинализовано. На факултетима се не образују профили наставног кадра који би били медијски едукатори, а тиме и медијски компетентни. Иако су нам потребни, у школама није заживело медијско образовање. Ако ускоро и заживи, неизвесно је хоћемо ли их, у правом тренутку, имати. Ово је пример раскорака, несклада. Сматрамо да би у функцији његовог елиминисања било увођење обавезног медијског образовања и наставника и ученика. Пошто припада сфери институционалног, реализовало би се у настави. То подразумева интеграцију и прожимање теорије и праксе.

Очита је и повезаност медијског образовања, медијске компетенције и медијске писмености. У прилог томе, Толић саопштава: „Свеукупност односа медијске писмености и медијског образовања налази се у појму медијске компетенције“ (Толић, 2009b:100).

## 3. Медијска компетенција (комплексност појма)

Сам термин „компетенција“ и његово значење одликује комплексност, с обзиром на то које квалитете и аспекте личности наставника обухвата (стручне, професионалне, општељудске). Уколико се нађе у синтагми „медијска компетенција“, добија још нека важна обележја и димензије. Полазећи од тога, медијску компетенцију конституише садејство елемената који обликују квалитете наставника. Чини их интеграција адекватних знања, вештина и навика, активног односа и критичког приступа свему што се медијски посредује и (ре)презентује, али и оспособљеност за медијско стварање. Медијски компетентан наставник је онај који је и методички оспособљен да поменуто развија код ученика, што подразумева: конструктивност, флексибилност, иновативност, интуитивност, активитет, мобилност, прилагодљивост и сл.

Толић (2009a) саопштава да је медијском компетенцијом обухваћена медијска писменост, усмерена ка медијском образовању и описмењавању, док је Стаменковић дефинише као „способност приступа, анализе, оцене производње медијских порука у различитим облицима“ (Стаменковић, 2012: 74).

### 3.1. Различите димензије, аспекти и елементи медијске компетенције наставника

За стицање медијске компетенције наставника, значај би имали и централни концепти и питања (сваких има по пет) који се односе на медијску писменост, а које је детаљно образложио Потер<sup>1</sup> (Poter, 2011).

Андевски и Вучковић (2012) помињу неколико различитих концепата који се односе на медијске компетенције и медије, а то су: разумевање, владање, коришћење, стварање и процењивање медија.

<sup>1</sup> Ови концепти и питања доминантно су усмерени на медијске поруке и њихове специфичности (извор поруке, њихова унапред смишљена и медијским језиком постигнута конструисаност, циљна усмереност и тежња да се путем ње пренесу жељени ставови и оствари корист) и на важност оспособљавања појединца да им критички приступа и на прави начин открива скривена значења и смисао, што је у функцији јачања личног положаја и избегавања могућности да појединац буде медијски изманипулисан.



Толић (2012) пише и о пет темељних димензија које се, у оквиру медијске педагогије, односе на медијску компетенцију. За потребе рада, класификација ће бити преузета од ауторке. Тако **когнитивна димензија** подразумева усвајање одређених знања која појединцу помажу да схвата и анализира медијске садржаје с циљем читања и откривања смисла медијских порука. **Морална димензија** значи оспособљавање појединца да медијске садржаје и поруке анализира и са становишта етичности. **Социјална обухвата** аспекте социјалног деловања и постојање одређене медијске политике. **Естетска димензија** се односи на могућност уношења естетске компоненте у медијске садржаје ради њихове привлачности и ефекта на перцепцију и доживљавање садржаја од стране медијских конзумента. **Деловање** се односи на то да се реализује оспособљавање појединца да активно партиципира у процесима тумачења и интерпретирања које обухвата медијске садржаје. Иста ауторка (2009а), пишући о медијској компетенцији и њеним концептима, саопштава да је њоме обухваћена *медијска писменост*.

### 3.1.1. Медијска писменост

Зиндовић Вукадиновић, разматрајући питање медијског описмењавања и компетенција наставника и ученика, полази од медијских порука и улоге школе у томе. Истиче важност активног приступа појединца у процесима анализе, декомпозиције и разумевања медијских порука, што подразумева читање, размишљање и сучељавање мишљења (Зиндовић Вукадиновић, 2008). Указује на комплексност медијске компетенције наставника, саопштавајући и да се она не односи само на оне факторе и утицаје који потичу из школске средине, што „претпоставља наставника или тим наставника који су компетентни саговорници и водитељи и који обуку могу организовати, и не само у школи, већ и у галеријама, студијима, редакцијама, тачније претпоставља другачији стил подучавања“ (Зиндовић Вукадиновић, 2008:168). Овим се потврђује значај оспособљености наставника у смислу интегрисаног сагледавања широког спектра дејства медија у ваншколском окружењу деце и одраслих. Тиме се медијска компетенција наставника ставља и изван оквира школске средине, што представља још један захтев, али и још једну димензију квалитета. То подразумева и овладаност широким репертоаром избора најадекватнијих метода рада у складу са конкретном ситуацијом и способност наставника да се прилагођава.

Безданов Гостимир констатује: „Савременој школи неопходан је и медијски писмен едукатор, опремљен да такве компетенције дистрибуира новим људима од критеријума“ (Безданов Гостимир, 2008:173).

Профил медијски компетентног наставника обликују многи елементи и квалитети, кроз које се испољавају и црте његове личности.

#### 3.1.1.1. Знање о медијима и њиховим специфичностима

Медијски компетентан наставник је онај који је стекао знања о специфичности сваког медија, њиховој посредничкој улози, медијским формама, медијском биполаритету и знања из критичке педагогије медија и медијске педагогије. Знање о медијима потребно је и за овладавање медијима у техничком смислу, што такође представља део концепта медијске компетенције. Овде бисмо могли да уврстимо и оспособљавање наставника да, адекватно и сврховито, врши избор медија који би био најфункционалнији за приказивање одређених медијских садржаја. Тако, евентуална супериорност медија, бива потиснута његовом оспособљеношћу да одлучује, бира и контролише. За све то је потребно да стално учи и редовно прати новине на пољу развоја могућности медија.

### 3.1.1.2. Разумевање језика медија и познавање карактеристика медијских текстова и порука

Електронски медији одликују се многим атрибутима и због тога „је неопходно повезивање свих медијских језика, њихово познавање, што уз укључивање свих облика комуникације: читања, писања, слушања и говора, доводи до потребне медијске компетенције“ (Стаменковић, 2012:73). Ауторка говори не о језику, већ о језицима медија. Дакле, очигледно је и постојање више модалитета медијског изражавања кроз форме визуелног, аудитивног, визуелно-аудитивног и мултимедијског. Овде до изражаја долазе и специфичности медијског текста и суптекста. Због свега тога, неопходно је да наставник буде оспособљен за читање, трансформисање, разумевање и тумачење симболичког језика медија и познавање његове реторике, изражајности и свих могућности саопштавања мисли, осећања, намера и порука. То садржи слојевитост и захтева аналитички, мисаони приступ сваком сегменту тј. знаку, слову, речи, реченици, покрету и сл. Тако се гледа и види „изнад оквира“, чита између редова и открива скривени смисао. Дакле, само читање не значи и разумевање. Не своди се све искључиво на оно што само видимо или само чујемо. Значај имају и когнитивни чиниоци, претходно искуство и усмеравање (прави начин на који треба размишљати и пут којим треба ићи). Вођење и усмеравање, од самог полазишта, сигурније води до крајњег одређишта тј. циља који треба достићи. У томе се испољава наставникова оспособљеност за праћење, комуникацију и контролу.

### 3.1.1.3. Критички приступ (заснован на критичкој писмености) и објективно процењивање

Медијски компетентан наставник је оспособљен и за критичку рецепцију, пре-раду и продукцију. Медијске садржаје је неопходно анализирати, процењивати, употређивати, одабирати и користити у сврху сопственог деловања ради преношења одређених вредности, знања и сл. То се може назвати рефлексивном компетенцијом (Moser, 2010). Реч је о способности да се сагледају медијске презентације и поруке у односу и на параметре који се односе на друштвено, етички и естетски вредно и прихватљиво. То је и у функцији планирања и одређивања модалитета деловања наставника у складу са оним што прогресивно треба да развија код ученика. Развијеност свести о значају њиховог медијског просвећивања, полазећи од објективне процене постојећег (медији - стварност - ученик), још је један квалитет медијски компетентног наставника.

### 3.1.1.4. Креирање медија и њихово коришћење у различите сврхе

Креирање медија подразумева развијање компетенција потребних за креирање медијске поруке. При томе се испољава низ индивидуалних способности, вештина и особина личности и садејство интелектуалног, стваралачког, естетског, унутрашњег, спољашњег, теоријског, практичног итд.

Поред уобичајене употребе медија (информисање, забава, игра, одмор), као аспект медијске компетенције, значајна је и њихова продуктивна употреба на подручју стваралаштва. Наиме, упуштањем у стваралачки акт, упознају се техничке могућности и ограничености медија, а оспособљени појединац, својим знањем и умећем, може да стваралачки и истраживачки испробава ту ограниченост, уједно проширујући своју слободу стваралачког испољавања (коришћењем елемената медијског језика и његове симболике). И то је квалитет наставника који, могућности изражајности медија, свесно контролише и прилагођава себи, свом стваралачком духу и исто таквом раду.

### 3.1.1.5. Стручност и професионалност са аспекта унапређивања теорије и праксе

Ово се односи на дискурс: информационо-комуникационог, педагошко-психолошког, индивидуалног-социјалног и дидактичко-методичког. То захтева да је наставник спреман да се успешно суочава са новим изазовима. За то је важно и континуирано учење, праћење актуелне литературе, прилагођавање наставних облика и метода, реализовање истраживања и упоређивање своје праксе са резултатима до којих се већ дошло. Потребно је да наставник усавршава и своје комуникационе вештине, уважава сваког ученика као индивидуу, истовремено развијајући његову посебност и стављајући је у функцију просперитета живота, рада и припадности одељењској заједници. Значи, полазећи од теорије, унапређује се пракса. Спремност и оспособљеност за квалитетно улагање у себе и своју праксу значи и спремност улагања у ученике.

## 4. Закључак

Појава нових медија је и прекретница и покретач. *Зашто прекретница?* Зато што су они, на глобалном и локалном нивоу, довели до нових промена, могућности и новина. Изменили су и свакидашњицу деце и људи, начине њиховог размишљања и комуницирања. Донели су медијску конвергенцију, потребу за медијским образовањем и аналитичким компетенцијама наставничке професије. Један број земаља, и поред евидентних могућности и утицаја медија, још увек стоји на овој прекретници. *Зашто покретач?* Зато што су нови медији покретачки деловали на предузимање многих мера и допринели напретку (квантитативном и квалитативном) на многим пољима, утицали да се предузму образовне реформе, унапреди наставникова професионална делатност и медијска компетентност и донели могућност институционалног медијског описмењавања. Поред тога, покренули су и појединце на акцију и слободно, стваралачко испољавање. Покренули су и многа питања и расправе. Тамо где се десио процес преокрета, доћи ће и до покретачких импулса, и обрнуто. Претпоставка је да ће се и живот у наредним годинама одвијати уз саживот са медијима, уз појаву нових захтева, преокрета и покретача. А да ли ће и тада бити оних који неће доживети преокрет нити бити покренути на разноврсне акције и иницијативе?

Образовање, професионални развој и практична делатност медијски компетентних наставника морају се заснивати на сазнањима са подручја теорије и емпирије, као и актуелним потребама и захтевима. То треба да буде плански и функционално разрађено, интегрисано и примењено као целовит систем. Целовитост приступа подразумева и интеграцијско продубљивање новим знањима и вештинама, у складу са елементима који конституишу и моделују његову медијску компетенцију, и активно испољавање у медијском окружењу. Стално улагање у његову професионалност доприносило би томе да се и теорија и пракса функционално проширују новим димензијама и квалитетима.

Могућа решења су у: новим реформама и концепцијама образовања, профилима и улогама медијски компетентних наставника, потпуној имплементацији медијског образовања у наш образовни систем и дефинисању полазишта, садржаја, активности, циљева и исхода, као и свеобухватне евалуације остварености квалитета. Неопходно је предузети кораке и у смеру стратегије израде курикулума, дефинисања профила и квалитета медијски компетентног наставника и размотрити питање на којим факултетима би се они образовали. Креатори образовне политике требало би да се усмере на стратешко сагледавање и уважавање садашњих и предвиђање будућих реалних образовних потреба. Саопштен је и начин да се, на подручју медијске компетенције, елиминисе раскорак теорије и праксе, институционалног и ванинституционалног, наставника и ученика. Тиме бисмо били ближи достизању овог важног квалитета, који је део стандарда европске образовне политике и многих постојећих докумената.

## ЛИТЕРАТУРА

- Andevski, M. i Vučković, Ž. (2012). *Prolegomena za kritičku pedagogiju medija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Arsenijević, M, Andevski, M. (2012). „Novi mediji kao pravac razvoja kompetencija zaposlenih u predškolskom obrazovanju“. V. Gordić Petković i J. Kleut (prir.), *Kultura, Digitalne medijske tehnologije, društvo i obrazovanje* (28–48). Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Bezdanov Gostimir, S. (2008). „Medijska pismenost“ (za srednje škole). D. Vuksanović (prir.), *Knjiga za medije- mediji za knjigu* (173–187). Beograd: Clio.
- Zindović Vukadinović, G. (2008). „Образовање за медије – прилог концепту за средње школе“ D. Vuksanović (prir.), *Knjiga za medije – mediji za knjigu* (167–172). Beograd: Clio.
- Moser, H. (2010). “Die Medienkompetenz und die ‘neue’ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion”, Herzig, B, Meister, M. D, Moser, H, Niesyto, H, (Hrsg.) *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden, S. (59–81).
- Poter, DŽ. (2011). *Medijska pismenost*. Beograd: Clio.
- Stamenković, S. (2012). „Medijska pismenost kao neophodan uslov razumevanja novih medija“. V. Gordić Petković i J. Kleut (prir.), *Kultura, Digitalne medijske tehnologije, društvo i obrazovanje* (65–77). Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Tolić, M. (2009a). „Medijska kompetencija kao prevencija pri sprječavanju medijske manipulacije u osnovnim školama“. // *Medianali* 3, 6, 195–212.
- Tolić, M. (2009b). „Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije“. *Život i škola, LV*, 22, 97-103. [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=73170](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=73170)
- Tolić, M. (2012). *Medijske kompetencije i odgoj za medije*. <http://www.google.com/m?q=Tolic+medij+skole+koMpetencije+i+odgoj+za+medije++download+&client=ms-opera-mini&channel=new>

**Sanja Jovanovic, M.Sc.**

Cultural Centre “Sirmiumart”,  
Sremska Mitrovica,  
The Republic of Serbia

### MEDIA COMPETENCE OF TEACHERS – THE GAP BETWEEN THEORY AND PRACTICE

*Summary:* Postmodern society is marked by peculiarity and the influence the new media have on children and adults. Building the right attitude and approach to media, media content and messages, requires that every individual is capacitated for critical reflection. Media competence and literacy of the teacher, as well as the existence of media education on all levels of education, are of great importance. Without all that, there can be no media competent pupils, neither now nor in the future. Media competence and its concepts are distinguished by their complexity – a great number of constitutive elements and final aims and goals. It should also be part of the framework of teachers’ competences presented in national and regional strategies of professionals in the 21st century, part of teachers’ personal and professional skills and qualities and constant professional development. In relation to all that, there is an obvious gap between theory and practice when it comes to the importance of acquiring media competence of teachers (and therefore pupils). This gap is caused by a number of factors. In this paper we want to offer a critical overview and an explanation of the current situation, from the aspect of the expected and the (un)realized, and to indicate some of the guidelines and possibilities for overcoming the existing contradictions.

*Key words:* postmodern society, new media, media competence, teacher, school.

## **KOMPETENCIJE VASPITAČA U KULTIVISANJU DEČJIH MUZIČKIH IGARA U SAVREMENOM VASPITANJU I OBRAZOVANJU**

*Sažetak:* Cilj vaspitno-obrazovnog rada je da podstiče, razvija i neguje muzičko-stvaralačke sposobnosti dece za aktivnim bavljenjem muzikom, razumevanjem poruka muzičkih dela. Time se kultivišu muzičke, estetske i psihofizičke sposobnosti ličnosti u celini. Kultivisanje dečje muzičke igre jedan je od najsloženijih problema pedagogije, opšte metodike i posebnih metodika vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta u savremenom obrazovanju. S obzirom na to da postoji zahtev da muzičku igru ne treba pretvoriti ni u zadatak za izvršavanje i učenje, niti isključivo računati na njen spontani razvoj, postavlja se pitanje kako je moguće kultivisati igru da bi se njome razvijale stvaralačke, muzičke i motoričke sposobnosti. U kultivisanju muzičke igre treba poći od negovanja dečjeg pokreta, a zatim prelaziti na razvijanju ritma i melodije ka jeziku, likovnim, dramskim i drugim elementima.

*Cljučne reči:* kultivisanje igre, muzika, predškolski uzrast, pedagogika.

### **Uvod**

Intenzivan naučni i tehnološki razvoj, prelazak u informatičko društvo i ekspanzija novih saznanja u svim sferama društva nametnuli su nove zahteve u sferi obrazovanja. Jedan od njih se odnosi na promene u stručnom osposobljavanju vaspitača koje treba da bude usmereno na društvo znanja, jer na sticanje i razvoj kompetencija mladih i njihovo uspešno individualno i socijalno funkcionisanje u najvećoj meri utiče školovanje. U tom kontekstu, afirmisanje ideje o doživotnom učenju u društvu znanja pretpostavlja značajne promene u obrazovanju vaspitača.

Muzičko vaspitanje je plansko uticanje na formiranje ličnosti deteta. Cilj joj je da probudi muzičke sposobnosti, maštu i interesovanje, a na prvom mestu je razvoj ljubavi prema muzici.

Svaki pojedinac bi trebao postati aktivni slušalac muzike, ljubitelj i poznavalac muzike, a sa uzrastom i učesnik u muzičkim aktivnostima. Pri tome, osnovu za građenje muzičkog, opšteg i profesionalnog obrazovanja vaspitača predstavljaju sledeće sposobnosti: znanje, delovanje, vrednovanje, komuniciranje i međusobno razumevanje.

To znači da vaspitači moraju da razvijaju višedimenzionalne kompetencije – sposobnosti samoorganizacije, delotvornosti, kooperacije, sporazumevanja, rešavanja problema i integralnog pristupa. To pokazuje da kompetentnost vaspitača nije samo individualnog, već i interpersonalnog i socijalnog karaktera, što je posebno značajno za vaspitno-obrazovni rad.

---

\* alma.trtovac@gmail.com

## 1. Kultivisanje dečjih muzičkih igra

Savremeno obrazovanje zasnovano na kompetencijama, uzima se kao referentni okvir za razvoj i procenjivanje individualnih kompetencija u profesionalnom radu i svakodnevnom životu. Povećanje efikasnosti vaspitno-obrazovnog rada sa decom zahteva da se ciljevi vaspitanja i obrazovanja, kao i osposobljavanja vaspitača, iskazuju očekivanim kompetencijama jer od kompetencija vaspitača direktno zavisi da li će i u kojoj meri deca razvijati neophodne kompetencije za život u savremenom društvu. Zato se može reći da je kompetencija za doživotno obrazovanje jedna od ključnih kompetencija u savremenom obrazovanju.

Kultivisanje dečje igre je jedan od najsloženijih problema pedagogije, opštih i posebnih metodika vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta. S obzirom na to da postoji zahtev da igru ne treba pretvoriti ni u zadatak za izvršavanje i učenje, niti isključivo računati na njen spontani razvoj, postavlja se pitanje kako je moguće kultivisati igru da bi se njome razvijale stvaralačke, muzičke i druge sposobnosti. U kultivisanju dečje igre treba početi od negovanja dečjeg pokreta koji se preobražava u gest, postajući simbol, a zatim prelaziti na ostale medijume prisutne u umetnosti, od ritma i melodije ka jeziku, likovnim, dramskim i drugim medijumima. Igru treba prenositi sa motornog na imaginativni, duhovni plan, omogućiti detetu da se igra simboličkim sistemima iz pomenutih umetnosti. U početnom periodu nastave, primenjuju se samo prirodni pokreti dece (koracima, trčanjem, malim pa većim poskocima, pljeskanjem, dizanjem, spuštanjem, kruženjem ruku itd.), a postepenim radom treba ovu skalu pokreta proširiti i oblikovati, stvarajući time tehničku osnovu za bogatiju vizuelnu ilustraciju slušnog doživljaja.

Doživljaj muzike je kompleksan process. Tumačenje određene muzičke celine pokretom predstavlja složenost, zato je neophodno iz metodskih razloga način obrade pokreta pojedinih elemenata muzike izlagati od jednostavnih ka složenijim vidovima. Kao pomoćno sredstvo, ono će stvoriti izvesnu živost i dinamiku na času. Upućen vaspitač znaće kako će vežbe kinetičke ritmike da uplete gde god je to korisno, a da pri tome ne izgubi previše vremena. Ukoliko uspe da planskim radom jednu metodu jedinicu obradi iz oba aspekta (tj. muzike i adekvatnog pokreta) i da postignute rezultate poveže, dobiće proživljenu celinu, koja će u svesti dece ostaviti trajne tragove (Popović, 1963:223).

Značaj muzičkog vaspitanja je veoma važan. On obuhvata estetsko vaspitanje - razvijanje ljubavi prema muzici, svemu što dete okružuje (porodici, drugovima, prirodi, životinjama, igračkama...). Da bi se podsticalo dečje vaspitanje, potrebno je uspešno primenjivati muzičke zadatke: podjednako negovanje lepog i izražajnog pevanja, skladnim izvođenjem muzičkih igara i slušanja kvalitetne kompozicije. Programski zadaci doprinose da dete slobodnije i odlučnije deluje u stvaralačkim zadacima.

Muzičko vaspitanje kod dece se javlja vrlo rano, ali svoj vrhunac dostiže između četvrte i pete godine, kada je dete već ovladalo potrebnom tehnikom pevanja i jednostavnim pokretima koje može da kombinuje u okviru igara sa pevanjem. Interes i želja deteta da proizvede razne zvukove, upućuje dete za raznu upotrebu muzičkih instrumenata.

Estetsko vaspitanje uvodi decu u razumevanje i doživljavanje lepog u raznim granama umetnosti i rada, bogati emocionalni život i ima važnu ulogu u razvoju mašte i stvaralačkih sposobnosti kod dece. Da bi muzika ispunila tu važnu funkciju, potrebno je razvijati kod dece opštu muzikalnost čije su osnovne odlike sledeće:

- sposobnost da se oseti karakter i raspoloženje muzičkog dela, razume muzički izraz, doživi emocionalni odnos;

- sposobnost slušanja, upoređivanja, ocenjivanja muzike, što zahteva elementarnu muzičko-slušnu kulturu;
- ispoljavanje stvaralačkog odnosa prema muzici (improvizacija pevanja i igranja, kao i različitih pokreta) (Kojov, 1985:36).

Uticao na svestrani razvoj mlade ličnosti predstavlja upoznavanje estetskih područja vaspitanja. To su aktivnosti koji omogućavaju detetu da shvati umetnička dela, da razvija svoje kreativne sposobnosti i da upozna vredna dela umetnosti. Muzičko vaspitanje obogaćuje dečje emocije, njihovo izražavanje i oblikovanje. Umno vaspitanje ne sme se izostaviti jer kroz muziku deca razvijaju govor, dikciju, upoznaju nove reči i uvežbavaju duge i teže reči. Tu se može pomenuti i ubrojati vežbanje pamćenja, pažnje. Kroz muziku deca uče i moralne norme (šta se sme, a šta ne). Javljaju se prvi kontakti sa instrumentima, kompozitorima, istorijskim ličnostima, junacima i njihovim pozitivnim osobinama. Kako muzika nikoga ne ostavlja ravnodušnim, tako ni deca nisu pošteđena pozitivnog nagona za ritam, ples i pokret. Razni pokreti koji se izvode kroz muzičke igre utiču na razvoj motorike. Pokreti tela se lakše i spretnije izvode uz muzičku pratnju. Dečja mašta se inspiriše i pospešuje. Muzičke igre su deci omiljene i njihov svet se bez njih ne može zamisliti. Panova frula je instrument koji mogu svirati deca sa posebnim potrebama i to utiče na pozitivan stav o sebi i razvoj ličnosti. Aktivnosti iz metodike muzičkog vaspitanja imaju zadatak da decu osposobe za aktivno i radosno učešće u muzičkom životu svoje sredine. Osnovni cilj muzičkog vaspitanja je razvijanje ljubavi i interesa za muziku. Od svakog pojedinca treba stvoriti aktivnog slušaoca, ljubitelja i poznavaoa muzike.

Prilikom kultivisanju igara u vaspitno-obrazovnom radu, treba joj sačuvati sva opšta obeležja koja je čine specifičnom u odnosu na ostale ljudske aktivnosti. Potrebno je zadržati odlučujuću ulogu deteta kao aktera u igri. Najvažnije je da se deci omogući izgrađivanje bogatog repertoara muzičkih igara, zatim, razvoj funkcija opažanja i predstavljanja pokreta u igri, čime se razvijaju sposobnosti traganja i otkrivanja načina za stvaralačko izražavanje sopstvenih misli i osećanja.

U dečjim igrama postoji veliki broj situacija u kojima je prisutno ulaganje umnog napora. Za umno vaspitanje je značajna činjenica što u igri dete dobija priliku da se pokaže i da dokaže svoje sposobnosti.

Dečja igra je izuzetno značajna za ostvarenje zadataka umnog i radnog vaspitanja. Redajući kocke i sličan material, dete vrši upoređivanje predmeta, ono ih odabira i klasifikuje, razvijajući misaone sposobnosti. Ono razvija i zadovoljava svoju radoznalost, opažanje, posmatranje, pažnju i pamćenje. Upravo u igri deca razvijaju u celini ono što nazivamo inteligencijom. Ona treba brzo da se snalaze u novim situacijama, da brzo reaguju, da smisle postupak, reše problem i time vežbaju oštroumnost, dovtljivost i odlučivanje (Gligorijević, 1961: 28).

Uloga vaspitača u igri ima neke specifičnosti koje potiču iz karaktera same igre koja je dobrovoljna, slobodna, izdvojena, neizvesna, propisana i fiktivna aktivnost. U odnosu na niz drugih aktivnosti, koje manje ili više usmerava, vaspitač u igri ne bi trebalo da dominira, već da deca imaju glavnu reč u izboru sadržaja, organizaciji i njenom izvođenju.

U vrtićima i školama u okviru vaspitno-obrazovanog rada, preciziraju se i zadaci iz oblasti muzičkog vaspitanja kojim se utiče na razvoj muzičkih sposobnosti dece. Izvođeci muzičke igre, pevajući, slušajući muziku, dete doživljava muziku i svet oko sebe.

Stvatalaštvo pokretom ima višestruki značaj za psihofizički razvoj najmlađih. Putem izvođenja muzičkih igara stečena su iskustva o skladnom i lepom pokretu. Dete ne izmišlja

pokrete, već kombinuje i poznate pokrete koje je usvojilo. Igre često predstavljaju opasnost za razvoj kičmenog stuba i mišićne građe najmlađih. I zbog toga je potrebno obezbediti jednostavne igre za decu koja će uspešno uticati na psihički i fizički razvoj. Tokom pevanja pesme, možemo zapaziti da dete pravi jednostavne pokrete rukama, glavom ili čitavim telom.

Samostalnost kod dece i najšire mogućnosti za samoorganizaciju koje im se pružaju, ne znače i da su ona prepuštena sebi, niti da je uloga vaspitača manja, već da su samo uticaji koje vrši indirektniji, a uloga delikatnija, zahvaljujući dubokom poznavanju psihologije igre i razvijanju empatije za dečje potrebe i trenutna raspoloženja u procesu izvođenja. U igri se gubi otpor koji deca često imaju prema odraslima jer ih osećaju kao nadređene sebi, a budući da su odnosi u njoj uvek partnerski, oni su zasnovani na međusobnom poverenju.

## Zaključak

Imajući u vidu ovu višedimenzionalnost, vaspitači treba da razvijaju sposobnosti i veštine koje u novije vreme dobijaju na značaju: veštine komuniciranja, upravljanje znanjima i iskustvima dece, muzičko, dramsko i likovno stvaralaštvo, stvaralačko pedagoško vođenje, saradnja u radu u grupi, umešnost timskog rada. Posmatranjem dece prilikom dogovora o toku i sadržaju igranja, vaspitač bi mogao doći do podataka o njihovim afinitetima, posebnim interesovanjem, kao i individualnim željama. Na taj način bi naknadno uskladio koncepciju dalje primene igara na njima. Sistem igara potrebno je graditi na otvoren način uz primenu alternativnih rešenja, da bi bio lako primenljiv i prilagođen uzrasnim i individualnim karakteristikama dece. Ako posmatramo kompetentnost vaspitača za rad sa decom iz ugla ciljeva vaspitanja i obrazovanja koji se odnose na pravilan razvoj deteta u jednu zrelu, srećnu i celovitu ličnost, može se reći da stručnost kadra koji će sa decom predškolskog uzrasta raditi, igra posebnu ulogu. Ali, teško je izdvojiti samo stručnost kao osnovnu kompetenciju za rad u okviru ove profesije. Prema tome, kompetencije vaspitača čine kompleksan mozaik različitih područja znanja i veština koje su uključene u praktično područje njihovog delovanja.

## LITERATURA

- Братић, Т, Филиповић, Љ. (2001). *Музичка култура у разредној настави*, Приручник за студенте учитељског факултета, Учитељски факултет у Јагодини, Факултет уметности у Приштини.
- Берн, Е. (2001). *Коју игру играш*, Београд.
- Бркић, М, Кундачина, М. (2003). *Статистика у истраживању одгоја и образовања*. Мостар–Сарајево: Едука.
- Волгар, М. (1980). *Како музику приближити деци*. Београд–Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства „Свјетлост“.
- Вукмановић, Н, Комненић, О. (1981). *Музичке игре*. Горњи Милановац: Дечије новине.
- Деспих, Д. (1988). *Музички инструменти*. Београд.
- Lundin, R. (1967). *An Objective Psychology of Music, Second edition*, New York, The Ronald Press.
- Mursell, J. L. (1937). *Psychology of Music*, New York, Norton.
- Мирковић-Радош, К. (1996). *Психологија музике*. Београд.
- Томерлин, В. (1965). *Музичке игре*. Загреб: Школска књига.
- Трнавац, Н. (1979). *Дечја игра*. Горњи Милановац: НИРО Дечије новине.
- Farnsworth, P. R. (1958). *The Social Psychophysichs*, Ed. D. H. Howes&G. Boring (prevod H. E. Adler), New York, Holt, Reinehart&Winston.
- Šehović, S., Trtovac, A. (2009). *Zadaci i principi muzičkog vaspitanja predškolske dece*. Kraljevo.
- Шеховић, С. (2006). *Дидактика*. Београд: Учитељски факултет.



**Alma Trtovac Dedeic, M.Sc.**

Teacher Training Faculty, University of Belgrade, The Republic of Serbia

### **COMPETENCES OF TEACHERS FOR CULTIVATING CHILDREN'S MUSIC GAMES IN MODERN-DAY EDUCATION**

*Summary:* The aim of the educational work is to encourage, develop and nurture musical and creative abilities of children needed for their active engagement in understanding music and the message of musical works. In this way, a person's musical, aesthetic, and mental and physical abilities are cultivated. In modern-day education, cultivating children's music games is one of the most complex issues of pedagogy and general and specific methodologies of early education. If we keep in mind the requirement that the teacher should not turn a music game into a learning task nor rely on its spontaneous development, we are left with the question of how it is possible to cultivate the game in order to use it for the development of creative, musical and motor skills. When cultivating a music game, we should start from fostering the children's movement, and then move on to the development of rhythm and melody, and proceed towards language, art, drama and other elements.

*Key words:* cultivating games, music, preschool age, pedagogy.

## ODGOJ DJECE U OBITELJI

*Sažetak:* Napredak čovječanstva i suvremeni uvjeti zahtijevaju da se posveti pozornost pedagoškom značaju ostvarivanja partnerstva osnovne škole i obitelji. Pedagoški značaj ostvarivanja izgradnje partnerstva osnovne škole i obitelji povećava motiviranost i zadovoljstvo svih koji su uključeni u odgojno-obrazovni proces. U teorijskom dijelu korišćena je literatura (teorijska studija naših, a isto tako i stranih autora), sagledan pedagoški značaj partnerstva osnovne škole i obitelji, gdje je roditelj još uvijek objekt u odgojno-obrazovnom procesu. Isto tako u tezi se razmatraju oblici suradnje kroz pedagoški značaj ostvarivanja partnerstva osnovne škole i obitelji u odgojno-obrazovnom radu i pedagoškom značaju ostvarivanja partnerstva osnovne škole i obitelji. Kroz pedagoški značaj ostvarivanja partnerstva osnovne škole sa obitelji u kojoj ona postaje ravnopravan partner u odgojno-obrazovnom sustavu. U empirijskom dijelu je predstavljena analiza sagledavanja postojeće prakse i pedagoškog značaja ostvarenja partnerstva osnovne škole i obitelji. Prikazani su rezultati istraživanja koji su dobiveni anketiranjem svih aktera u partnerskim odnosima pedagoškog značaja ostvarivanja partnerstva osnovne škole i obitelji (roditelji učenika, roditelji koji su članovi vijeća roditelja, učitelji i učenici), zbog utvrđivanja njihovog mišljenja o mogućnostima suvremenijeg i efikasnijeg procesa partnerstva osnovne škole i obitelji. Rezultati teorijsko-empirijskog istraživanja su dali određene rezultate na osnovu kojih smo osmislili i predložili neke strategije za pedagoški značaj ostvarivanja partnerstva osnovne škole i obitelji kroz pravilno upravljanje i organiziranje procesa partnerstva obitelji i škole ka izgradnji boljeg odnosa sa roditeljima.

*Cljučne riječi:* učenik, škola, obitelj, ostvarivanje partnerstva.

### Uvod

Obitelj je veoma bitna jedinka za odgajanje i odrastanje, kao i za razvoj djeteta. U obitelji se stječu osnovna ljudska znanja i iskustva, te se doživljavaju razne interakcije s drugim ljudskim bićima. Isto tako, u obitelji postoji mogućnost za brzo i efikasno učenje, rješavanje i svladavanje određenih problema koji prate svako ljudsko biće. Svi ti problemi pozitivno utječu u formiranju osobe, a ona će svoj utjecaj koristiti u društvu.

Pored obitelji, odrastanje djeteta ne može se zamisliti i bez škole. Škola je veoma stara institucija i pojavljuje se u svakoj razvijenoj ljudskoj zajednici. Ona se prilagođava novim zahtjevima društva i doživljava promjene na osnovu društvenih zahtjeva i njegovih članova.

Škola se pojavljuje kao institucija koja kroz odgojno-obrazovni proces utječe na odgoj djeteta. Ona je veoma složen sustav koji djeluje u veoma složenim uvjetima u nekom okružju. Međutim, odrastanje ma kog djeteta, pored obitelji, ne može se zamisliti i bez ustanove, a to je škola. Svaka se škola mijenjala kroz povijest i prilagođavala se novim zahtjevima društva.

---

\* marko.mijatovic@fdzmb.org

Dijete provodi mnogo vremena u školi, te škola ima poseban značaj i položaj. Ova je činjenica veoma bitna i zauzima važno mjesto u odgoju i obrazovanju. U cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu pojavljuju se obitelj i škola. Partnerstvo između roditelja i učitelja zauzima veoma važno mjesto u životu učenika i njihovih roditelja. U povijesti je škola bila mjesto gdje su se okupljali roditelji i učenici. Pored obitelji, veliki utjecaj na odgajanje i razvoj djeteta ima i sredina u kojoj se odgaja to dijete. Napredak čovječanstva, a time i čitavog društva, utječe na planiranje, organiziranje i brzo odlučivanje u svim segmentima odgojno-obrazovnog procesa.

Na osnovu nekih istraživanja koja su do danas izvedena, partnerstvo roditelja i škole može se ocijeniti zadovoljavajućim, međutim, nisu postignuti oni rezultati koji su očekivani.

Kvalitetno partnerstvo između škole i obitelji s jedne strane, i društvene sredine, obitelji i škole sa druge strane, osigurava kontinuirani razvoj osobe. Udruženim djelovanjem svih ovih segmenata može se postići jedinstvenost u odabiranju odgojnih sadržaja, metoda i sredstava u aktiviranju učenika u odgojno-obrazovnom procesu.

Ako želimo da škola uspješno funkcionira, da ostvaruje svoj primarni cilj, mora postojati definiran i uređen model za svakog pojedinačnog člana tog sustava.

## **1. Obitelj kao faktor odgoja**

Obitelj predstavlja posebnu društvenu ustanovu u kojoj se odgaja dijete. Ovo možemo reći jer obitelj moramo promatrati kroz materijalnu, društvenu, biološku i prirodnu komponentu. Materijalna komponenta odnosi se na obitelj kroz proizvodnju i proizvodne procese. Društvena komponenta predstavlja nam odnos obitelji prema društvenoj sredini. Biološka komponenta odnosi se na formiranje i održavanje same obitelji.

Obitelj predstavlja elementarnu jedinku društva, a u središtu djelovanja je skup svih povijesnih vrijednosti, te kulturnih i moralnih osobina koje čovjek realizira kao jedinka skupine. Velika uloga obitelji je i odgojno-obrazovna dimenzija. U prvom redu obitelj je institucija koja vodi veliku brigu o članovima koji ju čine. U svakoj se obitelji vodi velika briga o moralnom odgoju. Kompletnu prvu obuku o moralnom odgoju, sposobnostima i znanju, dijete dobiva u obitelji. Obitelj je temelj za tjelesni, intelektualni, radni i estetski odgoj. Dijete poslije nastavlja svoj odgoj u odgojno-obrazovnim ustanovama. Partnerstvo obitelji sa svim ustanovama jako je bitno za daljnje obrazovanje djeteta. „Ideje o procesu reformisanja našeg obrazovno-vaspitnog društva svakako bi trebalo da računaju na porodicu kao polazni, a možda i centralni oslonac pre svega u uzvišenoj i najodgovornijoj misiji – formiranja ličnosti” (Prodanović, 1979: 99). Znači, proces reforme odgojno-obrazovnog društva najviše se mora osloniti na obitelj jer ona ima najodgovorniju ulogu u odgajanju djeteta. Od same obitelji i njenog odgoja ovisi i formiranje kompletne ličnosti koja će sutra kreirati društvo.

Govoreći o faktorima koji utječu na strukturu osobe i u kom periodu, dolazi se do određenih stavova koji su bitni, a to je period ranog djetinjstva, kada dijete pripada predškolskom periodu. Faktori koji oblikuju osobu su genetička struktura, pored nje središnje mjesto zauzima obitelj, ali i kompletni odnosi u toj obitelji. U svakoj obitelji vrlo je bitan i odnos između roditelja. Relacija koja je važna u obitelji je i odnos djece i roditelja.

Ovdje je bitno naglasiti da je odnos bitan i dvosmjernan. Veoma važan odnos je odnos djece i roditelja istog spola. Međutim, veoma važno mjesto zauzima i odnos djece i roditelja suprotnog spola. Ako netko želi biti roditelj, on mora preuzeti na sebe veoma ogromnu ulogu. Svaki roditelj mora poznavati strukturu osobnosti djeteta jer je ona veoma važna za svakog roditelja. U slučaju da obitelj ispuni svoj dio odgovornosti prema djetetu, škola će vršiti samo

nadogradnju osobe koja joj je povjerena. Pošto škola „dobije” ovakvog učenika, onda se on može uključiti u reformu škole. Da bi reforma škole bila u onom pravom smislu mora se paralelno voditi računa da u to budu uključeni i roditelji.

Škola mora biti višeslojna institucija veoma dobro osmišljena i pripremljena od predškolske ustanove, pa do sveučilišta. Koncept mora biti zaokružen u kome će biti mnogo stručnjaka svih profesija i koji će pratiti razvoj djeteta od osnovne škole do fakulteta.

Ponašanje prema djeci mora se mijenjati u smislu da se izgradi jedan demokratski odnos gdje će se u obitelji uvažavati djetetova ličnost. „Među osnovnim obeležjima demokratskog načina ponašanja prema deci, ukazuje se na veću demokratičnost načina ponašanja prema deci, ukazuje se na veću demokratičnost porodičnih odnosa i poštovanja dečije ličnosti, postavljanje zahteva i zadataka u skladu sa mogućnostima deteta koji doprinose razvoju njegove ličnosti i boljem snalaženju u društvenom životu, podsticanje dece kad to zasluže, davanje potrebnih objašnjenja i primeni određenih postupaka u vaspitanju dece” (Stanojlović, 1977: 54).

Ako izvršimo analizu ovoga goreizrečenog, onda dolazimo do zaključka da je u obiteljskom odgoju bitno ponašanje roditelja prema djeci. U prvom redu, ponašanje roditelja prema djeci pozitivno djeluje na samostalnost djeteta, njegovu kreativnost i razvijanje drugih osobina djeteta. Ovakvo će ponašanje roditelja dati veliki doprinos u razvijanju međuljudskih odnosa u društvu kada dijete odraste jer, ono što dijete ponese iz kuće, veoma je bitno i čini temelj za budućnost djeteta.

Na osnovu svega izloženog, zaključuje se da je kvalitetna komunikacija između roditelja i djece u obitelji veoma bitna. U razvoju djeteta i njegove osobnosti, obiteljska sredina predstavlja značajan faktor u socijalnom, ekonomskom i psihološkom pogledu. Roditelji su ti koji moraju prihvatiti činjenicu da problem pripada djetetu, ali da se i oni moraju uključiti i pomoći u rješavanju problema koje dijete ima. Na taj način dijete ima odgovornost za rješavanje problema i gajimo nadu da će ga na adekvatan način riješiti.

## 2. Povijesni razvoj obitelji

Obitelj je uvijek bila predmet razmatranja i proučavanja u svim društvenim sustavima od strane različitih mislilaca. Najviše su za obitelj i njeno funkcioniranje bili zainteresirani sociolozi, filozofi, pedagozi i psiholozi. Pošto je obitelj dio društvene zajednice, ona je uvijek bila u okviru pravnih normi. Još u najstarijim vremenima čuveni filozofi bavili su se problemima u obitelji. Prvenstveno su se bavili odnosima koji vladaju u obitelji. Pored ovih shvaćanja o obitelji, mnogi mislioci bavili su se utjecajem obitelji na razvoj djeteta, odgajanje djeteta, odnosu muža i žene u obitelji i budućnosti obitelji. U povijesti je obitelj prolazila kroz razne vidove svog organiziranja. U odnosu na samu organiziranost obitelji, različito su tretirane uloge muža i žene, a posebno djece kroz povijest. Organiziranje obitelji neprekidno se mijenjalo kroz povijest. Prema Morganu i Engelsu, obitelj je tijekom svog razvoja prolazila kroz sljedeće etape:

- promiskuitet,
- grupni brak,
- sindijazmička obitelj,
- monogamska obitelj.

Promiskuitet predstavlja uvod u kasnije oblike obiteljske organiziranosti. Ova etapa obiteljskog razvoja javlja se na nižem stupnju divljaštva. U prvim organiziranim društvenim skupinama, obitelj je sačinjavao jedan brak. Taj jedan brak predstavljao je i jednu obitelj. Ako

govorimo o spolnim odnosima, u tom vremenu zabrana nije postojala niti za najbliže srodnike. Međutim, Engels je naglašavao da nije postojao potpuni kaos u spolnim odnosima.

U daljnjem razvijanju obitelji javlja se grupna obitelj. S povećanjem materijalne proizvodnje, dolazi do podjele u smislu generacija. Naime, društvo se dijelilo na djecu, odrasle i stare. Na osnovu ove podjele, dolazi i do podjele u radnim obvezama prema generacijama. Ovdje se javlja obitelj u vidu prve i druge generacije. Prvu generaciju sačinjavaju prvi krvni srodnici. Drugu generaciju čine stričevi, ujaci i sl. Tu dolazi do zabrane spolnih odnosa u okviru obitelji. U ovom vremenu bilo je zabranjeno sklapanje braka s krvnim srodnicima iz iste generacije. Razvojem društvenih odnosa i proizvodnje, javlja se novi vid obitelji, a to je sindijazmička obitelj. U ovoj obitelji dolazi do potpune zabrane spolnog odnosa između članova koji čine samu obitelj. Ovdje se javlja materinska obitelj kao nositelj ekonomije u obitelji. U ovom vremenu nestaje grupni brak i prelazi u brak parova. Ovdje se javlja da muškarac živi s jednom ženom i ima pravo na nevjerstvo, prema Engelsu. Žena je u ovom razdoblju bila kažnjena za nevjerstvo i morala je biti vjerna. Muškarac je živio u ženskom klanu. S pojavom stočarstva i poljoprivrede, dolazi do toga da uloga muškarca raste i on postaje dominantan i žena ide u muškarčev klan. Ovaj se dio u povijesti obitelji zove patrijarhalni klan ili očinska obitelj. Muškarac ima pravo na nevjerstvo, a žena ne, i strogo je kažnjavana za nevjerstvo. Iz sindijazmičke obitelji javlja se monogamska obitelj. Ova obitelj pojavljuje se na višem stupnju barbarstva i smatra se da je to uvod u civilizirano društvo.

S obzirom na povijesne i druge uvjete, sve monogamske obitelji možemo podijeliti na tri vida:

- „patrijarhalna monogamska porodica,
- savremena porodica,
- socijalistička porodica” (Tomić, 2008: 28).

Kao i svaka obitelj, tako i patrijarhalna obitelj ima određene funkcije koje ju čine.

Funkcije patrijarhalne obitelji manifestiraju se kroz:

- reproduktivnost,
- pružanje zaštite,
- privređivanje,
- zadovoljenje spolnog nagona,
- socijalizacija,
- odgajanje i obrazovanje.

Socijalizacija djeteta u obitelji značajna je jer se ono najprije socijalizira u obitelji i tu je temelj socijalizacije. Kompletno ponašanje djeteta stječe se u obitelji, kao i sve navike koje čine to ponašanje. U obitelji se pojavljuju mnoge društvene pojave, a koje se ispoljavaju kroz:

- ljubav,
- mržnju,
- humanizam,
- solidarnost,
- rivalstvo i sl.

Odgajanje i obrazovanje u obitelji naveliko utječu na odgajanje i obrazovanje kroz institucije koje se bave odgojem i obrazovanjem. Znanje, odgoj i obrazovanje kroz povijest su se stvarali u okviru obitelji, kroz usmeno izlaganje od strane oca na sina, odnosno starijih na mlađe. U krugovima obitelji organizirane su različite zabave da bi se znanje proširivalo. Kroz povijest, veliki utjecaj na odgoj i obrazovanje imala je i religija. „Otuda i objašnjenja mnogih društvenih pojava dobivaju religiozno-mistični karakter, pa i porodica” (Čatić, 2005: 29). U

obitelji su se, poštujući pretke, čitale molitve i bio je oltar na kom su se prinobile i žrtve. Žena nije imala pravo na preljub, to je bilo nedopustivo, te se preljub žene kažnjavao rigorozno, pa čak i smrću. Cjelokupna obitelj je poštovala jednu osobu koja je bila glava te obitelji. Religioznost se u obitelji ispoljavala kroz cjelokupne obrede koji su bili naslijeđeni od predaka.

Suvremene obitelji imaju brojne funkcije. R. Grandić (2001) ističe ove funkcije u suvremenim obiteljima: reproduktivna, ekonomska, zadovoljavanje spolnog nagona i emotivne funkcije pružanja zaštite, odgojno-obrazovne funkcije i funkcije zabave i razonode. Sve ove funkcije mijenjaju se u odnosu na promjene i kretanje u društvenim sustavima.

### 3. Uloga obitelji u odgoju djeteta

Obitelj predstavlja vrlo značajnu ulogu u odgoju djeteta. Sa odrastanjem djeteta, uloga obitelji u odgoju se povećava. Kako dijete raste, uloga odgoja u obitelji ne nestaje, nego se nastavlja. U obitelji dijete osjeća da se tu odvijaju i stvaraju odnosi koji će se sutra prenijeti na društvo. Postoji mišljenje o odnosu škole i obitelji u odgojno-obrazovnom procesu, koje bi se moglo svrstati u dvije skupine: „prenaglašavanje značaja škole, gde se kao osnovni argumenti za takav stav navode organizovanost vaspitno-obrazovnog procesa, kao i njegovo plansko intencionalno, svesno i sistemsko sprovođenje. Takođe, naglašava se i da roditelji nisu dovoljno osposobljeni za vaspitanje i obavljanje roditeljske funkcije, pa im stoga treba pomoći organizovanjem pedagoško-psihološkog obrazovanja; preneglašavanje značaja porodice gde se potencira važnost porodice kao primarnog faktora socijalizacije, kao i značaj odnosa u porodici za pravilan razvoj deteta” (Bogavac, 1979: 23).

Obitelj ima veliku ulogu u odgoju i obrazovanju djeteta. Obitelj pogotovo mora voditi brigu o moralnom odgoju djeteta. U obitelji se vrši prijenos iskustva i tradicija kulture i odgoja prema djetetu. U suvremenoj pedagogiji, mjesto obitelji je nezamjenjivo da bi se dijete normalno razvijalo. Ukoliko nema adekvatnog i kvalitetnog odgoja, onda se na dijete prenose negativne osobine kućnog odgoja što će kasnije imati neželjene posljedice za dijete. Sve frustracije i probleme u obitelji dijete upija i kasnije ispoljava u svom životu. Ukoliko u jednoj obitelji ima više generacija, onda je mogućnost sukoba tih generacija veća. Naime, odgoj djece je veoma važan u prvim godinama života, ali i kasnije. Veoma važno razdoblje u životu djeteta je predškolsko razdoblje. U ovom razdoblju dijete je najviše izloženo vanjskim utjecajima, ali i utjecajima sredine. Ovo razdoblje je značajno i po tome što dijete stječe velik broj pojmova i predstava u obitelji i time je obitelj u odgoju djeteta daleko važnija, nego bilo koja institucija. U prvom redu, roditelji su ti koji igraju glavnu ulogu u odgajanju djeteta. Svaka uloga roditelja je privlačna, plemenita, ali i odgovorna. Svaki roditelj ima odgovornost za cjelokupno odgajanje djeteta. Od cjelokupnih društvenih odnosa, sigurno zavisi i uspjeh u odgajanju djeteta. Nije isto ako roditelji imaju osiguranu materijalnu egzistenciju ili ako nemaju. Odnosno, jesu li roditelji zaposleni i imaju osiguranu egzistenciju, imaju li osigurano stambeno pitanje ili ne. Isto tako, u obitelji zavisi koliko imaju djece. Mogu li svakom djetetu osigurati jednake ili približno jednake uvjete u obitelji. U slučaju da je ovo osigurano, nadovezuju se i drugi uvjeti koji su potrebni za odgoj djeteta. To se prvenstveno odnosi na obrazovanje, zdravstvenu zaštitu, provođenje slobodnog vremena, pomoć u segmentima obrazovanja, pripomoć ako dijete ima određenih promjena u ponašanju, pomoć djetetu pri različitim iskušenjima koje nameće društvena sredina. Dijete od strane obitelji mora imati kompletnu zaštitu: „Obiteljska klima, i iskustvo koje dijete stiče u njoj, ostavljaju veliki trag na ličnost djeteta i njegov razvoj. Djetetu je neophodan model i autoritet koji će ga voditi i omogućiti mu zdrav razvoj. Taj model su prije svega roditelji” (Pehar-Zvačko, 2000: 67-75). Roditelji trebaju biti

uzor svome djetetu i u svim prigodama da dijete u roditelju vidi jedan veliki autoritet koji će mu biti podstrek za njegovo vođenje u životu.

#### 4. Tipovi obitelji

Utjecaj obitelji je naveliko izražen u ranoj dječijoj dobi kada je obitelj ta na koju se dijete oslanja. U ovom razdoblju dijete je u obitelji i nema drugih utjecaja osim roditelja na njegov razvoj. Svako dijete u obitelji stvara sliku o sebi i ono ju izgrađuje na svoj način. Međutim, obitelj utječe i na to kakvu će sliku dijete stvoriti o sebi. Psihološka klima u obitelji djeluje na dijete i ostavlja tragove na formiranje djeteta i njegov razvoj. Razni istraživači u svojim radovima navode tipove roditelja i tipove obitelji. L. Pehar (2000) govori o rezultatima istraživanja koji daju pretpostavku da postoje roditelji koji djecu preferiraju manje ili više na nivou školskog uzrasta, a to su sljedeći tipovi roditelja:

- roditelji tipa „prijatelj”,
- pretjerano brižni i popustljivi tip roditelj,
- autoritativni tip roditelja koji svoj autoritet zasniva na vrijednosti svoje ličnosti,
- izrazito autoritativni i strogi tip roditelja,
- roditelji koji nisu u stanju sudjelovati u rješavanju svih suštinskih problema svoje djece i
- tip roditelja koji je nedosljedan u postavljanju zahtjeva.

#### 5. Odluke pedagoške klime u obitelji

Kada govorimo o klimi u obitelji, onda ona ima značajno mjesto za djetetov razvoj. Da bi se dijete pravilno razvijalo, obiteljska klima ima veliki utjecaj na njega. Kroz klimu u obitelji, dijete se susreće s obilježjima pozitivne i negativne klime. Od obilježja pozitivne klime u obitelji imamo:

- razumijevanje dječjih problema,
- svoj problem dijete dijeli s roditeljima,
- roditelji su pažljivi prema djeci,
- odnos između roditelja i djece zasniva se na međusobnoj ljubavi,
- poštuju slobodu djeteta,
- potiču dječiju samostalnost u donošenju odluka,
- ako u obitelji ima problema upoznaju djecu s njima i djecu uključuju u rješavanje tih problema.

Sigurno je da nema niti jedne obitelji u kojoj vlada idealna pedagoška klima. Međutim, pedagoška klima je glavni preduvjet za ispravan razvoj djeteta. Prema istraživanjima P. Mandić (1989) navodi situacije koje nam govore o roditeljskom shvaćanju odgovornosti u odgoju djece. To su sljedeća obilježja:

- nedovoljno proširivanje opće i pedagoško-psihološke kulture,
- prerano radno angažiranje djece,
- nedovoljna suradnja sa školom i neosiguravanje uvjeta za učenje,
- zahtjevi za visoke ocjene u školi,
- pretjerano davanje materijalnih sredstava.

Ponašanje djeteta u obitelji zavisi i od položaja koji to dijete zauzima u obitelji. Kada govorimo o položaju djeteta u obitelji, onda ono ovisi o mjestu po rangu djeteta u obitelji. Uobičajeno je da se djeca rangiraju po njihovim karakterima, ali, pored karaktera, često je rangiranje i po godinama. To znači da se favorizira najstarije dijete. Međutim, najstarije dijete pone-

kad se stavlja u položaj roditelja i mora preuzeti određene poslove, a da nisu dorasli toj ulozi. Dijete koje je prvo rođeno u obitelji često je „mezimac” u obitelji. Ali to dijete je jako osjetljivo, nedostaje mu samopouzdanje jer roditelji od njega očekuju mnogo. Pored zajedničkog cilja koji veže sve obitelji, obitelj ima i zadatke koji su bitni za razvoj djeteta. Za razvoj djeteta bitne su sljedeće komponente:

- tjelesni razvoj,
- intelektualni razvoj,
- razvoj u oblasti društveno-moralnog odgoja,
- odgoj za odgovornost roditelja,
- radni i tehnički odgoj,
- odgoj za humani odnos između spolova.

## 6. Od čega se sastoji obiteljski odgoj

Formiranje nekog čovjeka sa svim njegovim pozitivnim osobinama zovemo odgoj. Pozitivna svojstva koja čine odgoj su emocionalno svojstvo i intelektualno svojstvo. Odgoj je proces izgradnje svestrano razvijene ličnosti i uspostavljanje interpersonalnih odnosa između ljudi. Prema odgojnom cilju imamo:

- moralni odgoj,
- intelektualni odgoj,
- tjelesni odgoj,
- estetski odgoj,
- radno-tehnički odgoj.

Kada se dijete rodi, za njegovu napredovanje važan je pristup djetetu u pravilnom hranjenju, odnos prema tom djetetu od strane majke i njen karakter. Sve ovo utječe na formiranje navika djeteta, a i na emocionalni razvoj djeteta. Prva i osnovna znanja o svijetu, dijete stječe u obitelji. U obitelji dijete spoznaje svoju okolinu i postaje svjesno sebe.

Moralni je odgoj razvijanje i formiranje moralne svijesti, izgradnja karaktera i ponašanja u društvu praćena određenim normama. O moralnom odgoju ovisi kako će se izgraditi dijete i kakav će njegov odnos biti prema samom sebi, a naravno i prema drugim ljudima u društvenoj zajednici. „Zajednicu doma i škole možemo danas smatrati novim oblikom samoupravnog organiziranja roditelja i učitelja u jednoj školi. Čine je svi roditelji i učitelji škole. Sudjelujući u njenom radu, roditelji, naime, zajedno s učiteljima, sudjeluju u vođenju rada, a to znači i u upravljanju školom” (Puževski, 2002: 108).

Intelektualni odgoj spada u najvažniji faktor u ostvarenju zadataka obitelji. On predstavlja razvijanje intelektualnih snaga i sposobnosti od strane obitelji. Obitelj pruža cjelokupnu potporu svom djetetu. Ta potpora ogleda se u stvaranju uvjeta za učenje, usvajanje pojmovi, promatranje, razvijanje mašte, pamćenje, razvijanje apstraktnog mišljenja i zaključivanje. Međutim, sigurno je u ovome svemu da je potreban i interes za osamostaljivanjem, ranim inicijativama, jakom voljom i drugim osobinama koje ne predstavljaju samo intelektualnu prirodu, već i angažiranjem određenih emocija. Ovaj je odgoj veoma važna komponenta odgoja jer kod osobe razvija kritičko mišljenje gdje se upoznaju dobre i loše strane pojedinca. Na intelektualni odgoj u obitelji imaju utjecaj sredstva koja se nalaze u obiteljskom domu. Ta sredstva su: računalo, TV, internet, DVD, razne knjige, radio, i dr.

Tjelesni odgoj započinje u svakoj obitelji. Pored tjelesnog odgoja, u životu djeteta važan je i tjelesni razvoj. U obitelji se odvijaju odgojni utjecaji iz oblasti tjelesnog razvoja i tjelesnog odgoja. Tjelesni odgoj u obitelji odvija se kroz više aktivnosti. Aktivnosti koje se



odvijaju u obitelji su pravilna ishrana i tjelesna njega, tjelesni rad kroz određene fizičke radove koji su prilagođeni uzrastu djeteta, te rad na raznim tjelesnim vježbama i odlazak na razne izlete s obitelji. Veliku ulogu u tjelesnom razvoju i tjelesnom odgoju ima i bavljenje djeteta sportom. U prvom redu sportovima koji jačaju organizam, da bi se pravilno razvijao i bio brzo spreman oduprijeti se na bolesti i druge utjecaje koji djeluju na organizam.

Značajan faktor u ostvarivanju odgojnih ciljeva čini i estetski odgoj djece. Ovaj odgoj ovisi o tome kolika je razvijenost estetske kulture roditelja. Svaka obitelj mora voditi računa o čistoći, radu, o namještaju u prostorijama u kojima se boravi. Roditelji moraju posvetiti veliku brigu odijevanju svoje djece da djeluje estetski sa svih aspekata.

## 7. Sredstva i metode obiteljskog odgoja

Svaka obitelj čini vezu između društvene sredine i djeteta. Obitelj prenosi na dijete kulturne navike, moralne navike i ostale vrijednosti koje utječu na socijalizaciju djeteta.

Sredstva i metode socijalizacije svakog djeteta veoma su bitne i prenose se nekada i nesvjesno. U obitelji pretendira individualni način prilaženja djetetu i omogućava bolje iskorisćavanje svih težnji djeteta. U svakoj obitelji važna je identifikacija djeteta prema roditelju. Međutim, ne smije doći do pretjerane identifikacije. Prema R. Grandić (2001) navodi pogrešne stavove roditelja, prema švicarskom pedagogu Bernu, koji ometaju razvojnu identifikaciju. To su situacije kada:

- „roditelji odbijaju dijete, ne vole ga,
- roditelji su vrlo tvrdoglavi i strogi,
- roditelji koji od djece očekuju ostvarenje njihovih neispunjenih ambicija-ideale koje nisu ostvarili,
- roditelji (majke) razočarani u braku s neostvarenom težnjom za ljubavlju koriste se djetetom za kompenzaciju svog osjećaja nesigurnosti i usamljenosti-roditelji koji nastoje u djeci suzbiti svoje vlastite mane“ (Tomić, 2008: 63).

Prema navedenom vidimo da su roditelji ti koji stvaraju određene probleme u komunikaciji sa djecom, te žele neke svoje frustracije „liječiti“ preko djece. Ni u kom slučaju roditelji ne bi trebalo da ometaju razvoj svog djeteta, već, naprotiv, sudjelovati što više u formiranju jedne svestrane ličnosti svog djeteta.

## 8. Principi obiteljskog odgoja

Osnovne smjernice kojih se roditelji trebaju pridržavati kada su u pitanju metode obiteljskog odgoja, organizacija, posebno mjesto zauzimaju principi obiteljskog odgoja. Prema A. Vukasoviću (1998) principi obiteljskog odgoja su:

- „princip poštovanja ličnosti djeteta,
- princip potpune angažiranosti,
- princip pozitivne orijentacije,
- princip međusobnog povjerenja,
- princip jednostavnosti,
- princip dosljednosti,
- princip individualnog prilaženja“ (Tomić, Osmić, Karić, 2000: 23).

Poštivanje osobnosti djeteta prvi je, ali i osnovni, temelj obiteljskog odgoja i obiteljske pedagogije. Svako je dijete osoba koja se razvija, pa kompletni postupak prema djetetu za njegov razvoj treba završiti tako da se dijete izgradi u potpunu osobu. Sa svakim djetetom mora se postupati dostojanstveno, uvažavati njegovo ljudsko dostojanstvo, dogovarati se

s njim i u potpunosti ga uvažavati. Od djeteta se treba tražiti odgovornost, ali i uvažavati njegova osobnost.

Princip potpune angažiranosti traži od roditelja da djecu uključe kao ravnopravne partnere u život i rad cjelokupne obitelji. Znači, uključiti sve dječje potencijale i aktivno ih uključivati u različitim aktivnostima u učenju, igri, obavljanju kućnih poslova koje mogu oni obaviti na osnovu svojih tjelesnih i mentalnih sposobnosti.

### **Zaključak**

Obitelj je najkompletnija i najvažnija u odgoju djece. Ona ima veliku ulogu u odgoju djece. Međutim, obitelj nije jedina odgovorna u odgoju djece. Dijete se odgaja u jednoj atmosferi koja ima veliki utjecaj na razvoj samog djeteta. Svi propusti koji se događaju u odgoju do vode do raznih devijacija mladih ljudi, a većina okrivljuje obitelj za loš odgoj u obitelji. Istina je da su roditelji postali previše meki i nježni odgajatelji u obitelji jer djecu odgajaju više srcem, nego na adekvatan i stroži način.

Na roditeljskim sastancima često se čuje teza da su djeca neposlušna. Ovdje do izražaja dolazi nedovoljan autoritet roditelja prema djeci. Bez obzira na odgovornost roditelja pri odgoju djeteta, on nije najodgovorniji za odgoj svog djeteta. Roditeljska odgovornost za odgoj djeteta treba biti do polaska u školu, a kasnije brigu o odgoju djeteta preuzimaju škola i društvena sredina. To ne znači da roditelj nije još uvijek uvelike odgovoran za odgoj svoga djeteta.

U odgoju su tri glavna faktora i to obitelj, škola i društvena sredina. Ova tri faktora najkompletnije su karike u lancu odgojnih utjecaja prema djetetu. Djelovanja ovih faktora ukomponirana su i time se isključuje krivica samo jednog faktora. U praksi se pojavljuje da nisu razgraničeni zadaci između obitelji, škole i društvene sredine, pa dolazi do nesporazuma i različitih viđenja u odgoju. Samo zajedničkim rješenjem u svezi određivanja, najracionalnijim, najadekvatnijim, i najcjelovitijim vrstama, metodama i oblicima može se doći do uspjeha.

Škola svoju odgojnu-obrazovnu funkciju realizira rukovodeći se osnovnim načelima društvene sredine u kojoj djeluje. Međutim, obitelj često zna djelovati suprotno od onih stavova u pogledu suvremenog odgoja i time dovodi u zabludu kompletan sustav obrazovanja.

LITERATURA

- Bandur, V, Potkonjak, N. (1996). *Pedagoška istraživanja u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Bandur, V, Kundačina, M. (2004). *Akciono istraživanje u školi*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Bogavac, T. (1979). *Škola za sadašnjost i budućnost*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija, razgovor, problemi i konflikti u školi*. Zagreb: Školske novine.
- Čatić, R. (2005). *Osnovi porodičei pedagogije*. Zenica. Pedagoški fakultet u Zenici.
- Dryden, G, Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Gordon, D, Jeannette, V. (1999). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Grandić, R. (2001). *Porodična pedagogija*. Novi Sad.
- Kundačina, M. (2000). *Pedagoška istraživanja u školi*. Beograd: Pedagogija.
- Milić, A. (2001). *Sociologija porodice*. Beograd: Naučna knjiga.
- Morin, E. (1999). *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Pašalić-Kreso, A. (2004). *Kordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež.
- Pehar-Zvačko, L. (2001). *Oduzeto djetinjstvo*. Sarajevo.
- Prodanović, Lj. (1979). *U čemu, kako sarađivati sa roditeljima u školi*. Beograd: Privredno-finansijski vodič.
- Puževski, V. (2002). *Škola otvorenih vrata*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
- Stanojlović, B. (1997). *Porodica i vaspitanje dece*. Beograd: Naučna knjiga
- Tomić, R. (2008). *Obiteljski odgoj*. Tuzla: OFF-SET.
- Tomić, R.; Osmić, I.; Karić, E. (2000). *Pedagogija*. Tuzla: Denfas.
- Vrgoč, H. (2005). *Učenici, učitelji i roditelji zajedno na putu uspješnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

**Marko Mijatovic, M.Sc.**

Faculty of Social Sciences dr Milenko Brkić,  
Bijakovici, Medjugorje, University "Herzegovina",  
Bosnia and Herzegovina

**FAMILY UPBRINGING**

*Summary:* The progress of the human kind and the modern-day conditions ask for attention to be drawn towards family upbringing. Family upbringing adds to the meaning of establishing a partnership between elementary school and the family, and increases motivation and satisfaction in all the people participating in the educational process. In this paper, the author writes about the family as a factor in the upbringing and about the role upbringing has had throughout history. The author follows the development of family through history and the role of the family in a child's upbringing. Family is observed through different forms of pedagogical climate that greatly influences child's growth and development. Furthermore, the author explains moral upbringing, intellectual upbringing, physical upbringing, esthetic and labor-technological upbringing, and their influence on family upbringing. In addition to that, the author writes about the means and methods of family upbringing which can help parents in raising a child. In the end, the principles of family upbringing are explained.

*Key words:* pupil, school, family, establishing a partnership.

## РАНА ИНТЕРВЕНЦИЈА КОД ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

*Сажетак:* Последњих деценија порасло је интересовање стручњака за ефекте ране интервенције код деце са сметњама у развоју. Рана интервенција подразумева спектар едукативних и терапеутских програма усмерених на дете и његову породицу у првим годинама живота детета. Основни циљ ране интервенције је да се унапреде способности детета у свим развојним областима, као и да се превенира или минимизира заостајање у развоју. Програми могу бити усмерени на средински или биолошки вулнерабилну децу (превентивни програми), или децу код које су установљене развојне сметње и поремећаји (програми третмана). Ови програми су прилагођени индивидуалним потребама детета и породице. Студије ефикасности показале су да примена програма ране интервенције доводи до унапређења когнитивног развоја, језичких способности, адаптивног функционисања, моторичких способности и социјалног и емоционалног развоја деце са различитим облицима сметњи у развоју. Учесће деце у предшколским програмима ране интервенције повезано је са бољом припремљеношћу за школу и каснијим вишим академским постигнућима. Сугерише се да најбоље резултате дају систематски, свеобухватни, интензивни, рано започети програми, који подразумевају и ангажовање родитеља. Улагање у програме ране интервенције било би од велике користи за децу са сметњама у развоју и њихове породице и могло би имати дугорочне позитивне финансијске ефекте.

*Кључне речи:* рана интервенција, развојне способности, третман.

### 1. Увод

Рана интервенција обухвата спектар едукативних и терапеутских програма и услуга усмерених на дете од рођења до узраста од 5 или 6 година и његову породицу. Основни циљ ране интервенције је да се унапреде способности детета у свим развојним областима, као и да се превенира или минимализује заостајање у развоју, док се други циљеви односе на унапређење родитељских вештина и побољшање општег породичног функционисања. У настојању да се достигну ови циљеви, обезбеђују се индивидуализоване развојне, едукативне и терапеутске услуге за децу и различити облици подршке породици (Мајнемер, 1998; Блау-Носперс, Хаддерс-Алгра, 2005). Идеално, рана интервенција почиње опсежном проценом снага и потреба детета и породице на коју се надовезује пружање адекватне подршке и услуга и праћење спровођења интервенције и напретка током развоја детета (Рамеј, Рамеј, 1998). Рана едукативна интервенција (рана специјална едукација) представља један облик ране интервенције и омогућава додатне прилике за учење ван оних уобичајено доступних деци у њиховим породицама и

---

\* maja.flower@yahoo.com

другим природним окружењима. Типично, породици су доступне и друге социјалне и здравствене услуге, као и обука за родитеље (Ramey, Ramey, 1992). У оквиру програма раног третмана примењују се технике произашле из развојне психологије, (специјалне) едукације, физиотерапије, окупационе терапије и других дисциплина (Blauw-Hospers, Hadders-Algra, 2005).

Повећано интересовање за рану интервенцију последњих деценија у блиској је вези са открићима у области неуробиологије мозга и развојних теорија, која су указала на значај раних искустава и ране стимулације развоја детета за касније напредовање и школски успех. Наиме, на раном узрасту формира се већина веза унутар мозга које ће се задржати до краја живота особе, а то је истовремено и време када је мозак веома прилагодљив и подложен утицају спољашњих чинилаца, те се одређена одступања и сметње у његовом развоју могу превазићи или ублажити. Потреба за ширим увођењем програма ране интервенције произилази и из различитих међународних докумената којима се свој деци, а међу њима и деци са сметњама у развоју, гарантује право на квалитетно образовање, здравствену и социјалну заштиту, учешће у различитим активностима у заједници и др. Ова права су инкорпорирана у законодавство бројних земаља света и омогућавају деци са сметњама у развоју и њиховим породицама приступ услугама неопходним за подстицање развоја ове деце, њихово успешније укључивање у различита окружења и активности са децом типичног развоја и унапређење квалитета њиховог живота.

## **2. Циљна група програма ране интервенције**

Програми ране интервенције су намењени малој деци која имају сметње у развоју и деци која су под биолошким или срединским ризиком за јављање таквих сметњи. У ризичне групе деце спадају: деца која живе у условима депривираниог физичког и социјалног окружења које може ограничити раст и развој (нпр. сиромаштво, интелектуалне сметње мајке); деца код које су (била) присутна стања из којих могу произаћи развојни дефицити (нп. прематуритет, мала порођајна тежина, фетални алкохолни синдром, пренатална или перинатална асфиксија); деца код које је дијагностиковано медицинско стање за које се зна да негативно утиче на напредовање у развоју (нпр. Даунов синдром, церебрална парализа) (Denhoff, 1981. према Мајнметер, 1998). Интервенције које се примењују код деце из ризико група, углавном се називају превентивним програмима, док се оне намењене деци са утврђеним сметњама у развоју називају програмима третмана (Ramey, Ramey, 1998). У идеалном случају, са раном стимулацијом би требало започети чим се код детета уочи одступање у односу на уобичајене развојне трајекторије (Мајнметер, 1998). У пракси се неретко догађа да деца код које постоји биолошки ризик или дијагностикована ометеност, живе у условима неповољног физичког и социјалног (породичног) окружења, што може представљати додатну баријеру за развој и напредовање ове деце. Код ове „двостуко вулнерабилне“ деце (Bradley et al. 1994), углавном постоји потреба за интензивном подршком на здравственом, социјалном и едукативном плану.

## **3. Облици реализације третмана и услуга**

За квалитетно и одговорно спровођење ране интервенције потребно је да постоји јединствен концептуални оквир у односу на принципе и праксу на нивоу заједнице. Овим оквиром биле би дефинисане и описане све компоненте ране интервенције: од механизма упућивања, преко иницијалне процене, дефинисања услуга доступних

детету и породици, професионалаца укључених у пружање услуга, процеса доношења одлука у различитим фазама, праћења реализације третмана, до периодичне и завршне евалуације. Пожељно је да у оквиру система ране интервенције буде ангажован тим стручњака различитих дисциплина, како би активности у оквиру програма биле што боље координисане и прилагођене деци са сметњама у развоју и њиховим породицама. У зависности од потреба појединачног детета и породице, чланови тима за организовање и реализацију процеса ране интервенције могу бити: педијатар, дефектолог, психолог, социјални радник, васпитач, физикални/радни терапеут, дечји психијатар и други. Незоставни чланови тима свакако су и родитељи/старатељи детета, као особе које најбоље познају дете и са којима дете проводи највећи део времена.

Анализирајући постојећу праксу у различитим земљама света, може се идентификовати широк спектар активности (програма, третмана) и окружења у којима се реализује рана интервенција за децу са сметњама у развоју. Услуге ране интервенције могу бити усмерене на децу и/или породице. Програми фокусирани на децу (рана дечја едукација, специфичне неуроразвојне терапије) се углавном спроводе у центрима или школама/предшколским установама у циљу унапређења развојних исхода и спремности детета за школу. Применом интервенција усмерених на породицу тежи се побољшању вештина родитељства и међусобних односа чланова породице. Мењајући понашање родитеља, унапређују се и обогаћују интеракције родитељ-дете и подстиче се развој детета (Мајнемер, 1998). Ове интервенције су нарочито значајне у породицама у којима родитељи не пружају адекватну стимулацију развоја детета током првих година живота услед нарушених породичних односа или недостатка знања и вештина бриге о деци и њиховом развоју.

Интервенције се могу спроводити у различитим установама (здравственим, социјалним, образовним), у породичном дому детета, или се ове две компоненте могу комбиновати. Све интервенције се могу класификовати на оне у којима стручњаци непосредно раде са децом са сметњама у развоју и оне у којима се посредници (обично су то родитељи) ангажују у пружању едукативних искустава деци, на основу упутстава и смерница стручњака (Ramey, Ramey, 1992). Веома често су код деце са сметњама у развоју, поред иницијалне ометености (сензорне, интелектуалне, моторичке) присутни и други, придружени проблеми (емоционални, бихејвиорални), што намеће потребу за свеобухватним третманом и ангажовањем тима стручњака различитих профила. Међу услугама специјалне едукације за малу децу са сметњама у развоју налазе се: логопедски третман, подршка у овладавању различитим вештинама, подстицање процеса учења, окупациона терапија, програми управљања понашањем и бројни други програми и терапије (Bitterman et al., 2008). Генерално посматрано, компоненте свеобухватне ране интервенције могу бити сврстане у 3 групе: обезбеђивање ресурса, социјална подршка и инфорамације и услуге (Guralnick 1997a, 1998, према Guralnick, 2005). На коришћење одређених услуга утичу како карактеристике детета, тако и карактеристике породице (нпр. социоекономски фактори), али и доступност ресурса и услуга у заједници (McCarthy et al. 1998, према Мајнемер et al., 2002).

Рана интервенција требало би да се реализује у складу са индивидуалним планом интервенције, који је усклађен са специфичним потребама детета са сметњама у развоју и његове породице и у оквиру којег су прецизно дефинисане компоненте интервенције и очекивани развојни напредак или исходи. Ове планове заједнички формулишу стручњаци и родитељи (Ramey, Ramey, 1998). У циљу оптималног напредовања детета

са сметњама у развоју на раном узрасту, неопходно је да постоји усаглашеност циљева и компатибилност специјализованих раних третмана и активности у којима дете учествује у вртићу. Сарадња и међусобно поштовање васпитача и специјалног едукатора/терапеута су важне компоненте успешних инклузивних програма (Kontos, File, 1993, према Odom, Diamond, 1998).

#### **4. Ефикасност програма**

Интересовање за ефикасност различитих интервенција код мале деце са сметњама у развоју постоји од раног периода примене ових програма и заснива се на тежњи ка унапређењу праксе, али и на потреби обезбеђивања подршке различитих извора финансирања и креирања политике у овој области. Тешкоће у доношењу јединствених закључака о оптималном типу, интензитету и условима реализације услуга код мале деце са појединим облицима ометености произилазе из често недоследне и непрецизне методологије истраживања у овој области (McBride, Peterson, 1997), као и варијабилности по питању узраста деце и манифестације сметњи у развоју, што у одређеној мери представља баријеру за поређење налаза истраживања.

Бројне студије потврдиле су ефикасност ране интервенције код деце са интелектуалном ометеношћу, поремећајима аутистичког спектра, оштећењем слуха, Дауновим синдромом и говорно-језичким поремећајима (Hines, Bennett, 1996; Matson, 2007; Verhaert et al. 2008). Као резултат примене раних стимулативних програма и програма третмана, код ове деце може доћи до унапређења интелектуалних способности, социјалних вештина, адаптивног понашања, дневних животних вештина, језичких способности, комуникације, моторичких способности, пажње, игре и независности у функционисању (Dawson et al, 2010; Moeller, 2000; Matson, 2007). Генерално, показало се да су успешнији они програми ране интервенције који имају јасну структуру, дуготрајни су, интезивни и подразумевају ангажовање чланова породице детета са сметњама у развоју (Мајнemer, 1998. Ramey, Ramey, 1992).

Док међу истраживачима углавном постоји сагласност по питању непосредних (краткорочних) позитивних ефеката ране интервенције, постојање дугорочних ефеката представља слабо истражено подручје са контрадикторним налазима у литератури. Неки аутори сугеришу да се позитивни ефекти смањују/губе током времена (Мајнemer, 1998), а други проналазе значајно боље дугорочне исходе код деце која су била укључена у рани третман, у односу на контролну групу деце (Connolly et al., 1993, према Hines, Bennett, 1996). Могуће је да на каснији развој детета и школска постигнућа утичу бројни други фактори везани за породично, школско и опште друштвено окружење, који могу повољно или неповољно деловати на дете и убрзати, одржати или успорити његов напредак и ефекте раног третмана.

#### **5. Закључна разматрања**

Један од основних предуслова реализације раног третмана је рана идентификација сметњи код детета. Имајући у виду значај раног развоја и искустава из првих месеци и година живота на касније напредовање детета, намеће се потреба за што ранијем препознавањем одступања од уобичајених развојних путања и обезбеђивањем адекватне интервенције. Сарадња и усаглашено деловање стручњака, родитеља и других особа из дететовог непосредног окружења, представљају ефикасан начин за подстицање развоја способности и вештина код детета и превенирање појаве секундарних поремећаја.

Узимајући у обзир хетерогеност популације деце са сметњама у развоју, потребно је установити које интервенције и у којој форми имају оптимално дејство на развој деце са одређеним обликом ометености, како би се максимализовали очекивани позитивни ефекти. Квалитетан и јасно структурисан систем раног скрининга, идентификације и интервенције могао би довести до унапређења развоја и спречавања даљег заостајања код деце са сметњама у развоју и олакшати њихово укључување у школски систем.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Bitterman, A, Daley, T, Misra, S, Carlson, E. & Markowitz, J. (2008). "A national sample of preschoolers with autism spectrum disorders: Special education services and parent satisfaction". *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1509-1517.
- Blauw-Hospers, C. H., & Hadders-Algra, M. (2005). "A systematic review of the effects of early intervention on motor development". *Developmental medicine & child neurology*, 47(6), 421-432.
- Bradley, R. H, Whiteside, L, Mundfrom, D. J, Casey, P. H., Kelleher, K. J, & Pope, S. K. (1994). "Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birthweight, premature children living in poverty". *Child development*, 65(2), 346-360.
- Dawson, G, Rogers, S, Munson, J, Smith, M, Winter, J, Greenson, J. ...& Varley, J. (2010). "Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model". *Pediatrics*, 125(1), e17-e23.
- Guralnick, M. J. (2005). "An overview of the developmental systems model for early intervention". *The developmental systems approach to early intervention*, 3-28.
- Hines, S., & Bennett, F. (1996). "Effectiveness of early intervention for children with Down syndrome". *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2(2), 96-101.
- Majnemer, A. (1998). "Benefits of early intervention for children with developmental disabilities". In *Seminars in Pediatric Neurology* (Vol. 5, No. 1, pp. 62-69). WB Saunders.
- Matson, J. L. Wilkins, J. & González, M. (2008). "Early identification and diagnosis in autism spectrum disorders in young children and infants: How early is too early?". *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(1), 75-84.
- McBride, S. L., & Peterson, C. (1997). "Home-Based Early Intervention with Families of Children with Disabilities Who is Doing What?". *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(2), 209-233.
- Moeller, M. P. (2000). "Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing". *Pediatrics*, 106(3), 3-e43.
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). "Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base". *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1998). "Early intervention and early experience". *American psychologist*, 53(2), 109.
- Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (1992). "Early educational intervention with disadvantaged children—To what effect?". *Applied and Preventive Psychology*, 1(3), 131-140.
- Verhaert, N., Willems, M., Van Kerschaver, E., & Desloovere, C. (2008). "Impact of early hearing screening and treatment on language development and education level: Evaluation of 6 years of universal newborn hearing screening" (ALGO< sup>®</sup>) in Flanders, Belgium. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 72(5), 599-608.



**Marija Cvijetic, M.A.**

Primary School "October 6th", Kikinda, The Republic of Serbia

### **EARLY INTERVENTION FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

*Summary:* Interest of experts in the effects of early intervention for children with developmental disabilities has increased during the last few decades. Early intervention includes a variety of educational and therapeutic programs focused on the child and his/her family in the early years of the child's life. The main goal of early intervention is to improve the child's abilities in all developmental areas, as well as to prevent or minimize developmental delay. Programs can be directed towards environmentally or biologically vulnerable children (prevention programs), or towards children in whom developmental disabilities or disorders were established (treatment programs). These programs are adapted to the individual needs of the child and the family. Efficacy studies have shown that the implementation of an early intervention program leads to improved cognitive development, language skills, adaptive functioning, motor skills and social and emotional development of children with various forms of disabilities. Children's participation in preschool early intervention programs is associated with their better preparedness for school and subsequent higher academic achievement. It is suggested that the best results are achieved with systematic, comprehensive, intensive programs that involve parents' engagement and are implemented early. Investing in early intervention programs would be of great benefit for children with disabilities and their families and could have long-term positive financial effects.

*Key words:* early intervention, developmental abilities, treatment.

## ЕЛЕКТРОНСКИ ПОРТФОЛИО КАО МОГУЋНОСТ ПРАЋЕЊА И ДОКУМЕНТОВАЊА ДЕЧЈЕГ РАЗВОЈА

*Сажетак:* Живимо у свету у коме се промене брзо дешавају и у коме информационе и комуникационе технологије заузимају све значајније место и у свакодневном животу. Деца предшколског узраста су већ увелико закорачила у свет информационе технологије, те следи обавеза оних који се баве васпитањем предшколске деце да иду у корак са временом и са дејим потребама, да се информатички образују и да употребу рачунара искористе на најбољи могући начин. Модернизација и унапређивање квалитета васпитно-образовног рада захтева непрестано активно истраживање и рад на стварању нових ефикаснијих облика рада, као и проналажење нових, прецизнијих техника процењивања развоја деце који ће бити у складу са модерном технологијом образовања. Један од новијих, алтернативних видова процене постигнућа је електронски портфолио. Електронски портфолио постаје популарна алтернатива традиционалном папирном портфолиу и представља дигиталну збирку докумената појединца, групе или институције. Иако је идеја о електронском портфолиу одавно присутна, није заживела у предшколским установама Србије јер нема довољно опреме и адекватног софтвера који би се могао користити за његову израду, недовољна је обученост васпитача, а у предшколским установама посебно отежавајућу околност у пракси представља велики број деце уписане у васпитне групе. Без обзира на све те недостатке, неопходно је да васпитачи и сви они који се баве васпитно-образовним радом надограђују своја знања, теоријска и практична како би ишли у корак са временом, а при томе допринели иновирању васпитно-образовног рада. Циљ рада је указивање на смисао, значај и потребу израде електронског портфолиа деце предшколског узраста. Поред тога, аутори указују на важност и стицање нових знања и компетенција васпитача, као и развијање креативности у оквиру стручног усавршавања и професионалног развоја из ове области.

*Кључне речи:* информациона технологија, електронски портфолио, целоживотно учење, праћење дејег развоја.

### Увод

Време у којем живимо одликује се променама у многим областима друштва, али обрзовање се спорије отвара према новим технологијама у односу на друге сфере. Деца живе у технолошки богатом окружењу и у том смислу треба уводити технологију у вртиће која ће довести до повећања активности деце и квалитетнијег напредовања деце у складу са њиховим способностима и могућностима. Увођењем информационе технологије у васпитно-образовни рад стварају се услови да се стара технологија ус-

---

\* gabrijelakv@hotmail.com

мене и писане речи допуни. Информационе технологије иновирају васпитно-образовни рад са децом, подижу квалитет рада васпитача уз рационално коришћење времена и утичу на развој креативности као и могућност праћења и документовања напредовања сваког детета у групи.

Квалитетан напредак информационих технологија омогућио је појаву електронског портфолија са могућношћу праћења и документовања резултата и продукта рада деце уз објашњења која служе родитељима да што боље упознају потенцијале своје деце и виде како је њихово дете напредовало током боравка у вртићу. Сви подаци се архивирају у портфолио и васпитач и родитељ могу континуирано да прате напредовање и достигнуће деце.

## **1. Праћење и документовање децјег развоја кроз електронски портфолио у вртићу**

У васпитно-образовном раду посматрање, праћење и напредовање деце у групи од стране васпитача има суштинску улогу у процесу планирања. Оно се догађа стално јер се основа за будуће кораке у реализацији и резултати опажања укључују у план и процес евалуације како деце, васпитача тако и самог програма (Министарство провете и спорта Републике Србије, 2006). Васпитачу је посматрање, а самим тим и праћење напредовања деце, неопходно ради давања повратних информација родитељима. Од личности васпитача, његове способности и мотивисаности у великој мери зависи организација и реализација васпитно-образовног рада у предшколским установама (Каменов, 2006).

Код деце се посматрају: понашање, интеракција са другом децом и одраслима, начин решавања конфликта, физичке активности, активности у којима деца учествују или избегавају да узму учешће, начин испољавања емоција и др. Свако посматрање треба евидентирати или забележити у виду бележака које се документују како би биле у сваком тренутку на располагању васпитачу, родитељу или стручном сараднику. Уместо да васпитач физички прикупља децје радове и води белешке, он га фотографише, прави видео-записе и на тај начин их трајно чува у електронском портфолију.

### *1.1 Електронски портфолио као алтернатива папирном портфолију*

Употреба електронског портфолија доприноси мотивацији деце у играма и активностима и њихово максимално ангажовање у стицању вештина, знања и умења да би се приказало родитељима напредовање њихове деце. Некада је тешко задовољити потребе и радозналост родитеља ако то васпитач не документује сликом. Без примене савремене технологије не би се могло омогућити талентованој деци да брже напредују или слабијој да остваре оно што дозвољавају њихове способности. Информациона технологија обухвата боље познавање деце и њихових потенцијала, али и циљева њиховог васпитања и образовања, организовање васпитно-образовног рада, планирање садржаја који се нуде деци, одређивање положаја васпитача и деце у игри и активности и вредновање остварених резултата. Зато је електронски портфолио суштински фактор бележења напредовања деце, а не само средство које користи васпитач у свом раду да би забележио како се дете развија током боравка у предшколској установи. Олакшано је усмеравање деце, подстицање на активност и игру, кориговање понашања и пружање помоћи када је неопходно.

Електронски портфолио доприноси успешности васпитно-образовног рада са децом кроз боље упознавање деце и њихове личности, њихових интересовања, способности и могућности; затим кроз упознавање начина сарадње са децом у групи, упознавање онога што их емотивно испуњава, радује, сазнавање како подносе успех, а како неуспех, у којим играма најчешће проналазе себе, колико су радознала, да ли поседују посебне предности (талентованост) или имају недостатке (посебне потребе). Васпитач треба што боље да упозна децу са којом сарађује и коју треба да васпитава и припреми за живот.

У васпитно-образовном раду, који је најсложенији облик рада, све послове обавља васпитач. Стога се треба ангажовати и помоћи васпитачу. Олакшати му рад, више вредновати оно што ради, припремити га за коришћење технологије у раду који реализује са децом и на тај начин допринети томе да уведе иновације у своју праксу. Вредновањем деце утврдио би се степен остварених циљева, знање деце, њихове способности, њихова интересовања, тј. целокупан развој детета, а не само остварење васпитача. Циљ електронског портфолија је констатовање стања, али и откривање проблема у раду са децом и преузимање мера за њихово отклањање. Информациона технологија би допринела превазилажењу недостатака прилично крутим и схематизованим активностима, фронталном облику рада као и недовољно објективном вредновању деце и њихових могућности. Видео-записом се могу верније приказати како ангажовање деце, тако и њихове могућности у игри и другим активностима. У том смислу се очекује флексибилнија организација рада са децом прилагођена циљевима технологије. По правилу изостаје повратна информација родитељима о напредовању њихове деце, што им се приказује електронским портфолиом а) како и на који начин њихово дете активно учествује у васпитно-образовном раду и б) стално праћење његовог напредовања: како стиже знања, како размишља, открива и закључује и на тај начин васпитачи дају већи допринос развоју личности детета. Електронски портфолио обогаћује родитељима слику о њиховој деци да испоље оно што могу и постигну оно што јесу. Коришћењем електронског портфолија присутна је стална повратна информација и константно праћење напредовања деце што васпитачу помаже да креира васпитно-образовни рад што реалније и објективније не прилагођавајући децу једне другима, већ свако дете према својим могућностима.

### *1.2. Електронски портфолио у функцији одрживог развоја*

Употребом електронског портфолија у предшколској установи не само да се добрим делом штеди време приликом израде докумената о напретку, развоју и постигнућима једне васпитне групе, већ се и доприноси развоју еколошког погледа на свет тј. одрживог развоја. Ако желимо да идемо у сусрет потребама будућности, и желимо да остваримо равнотежу између ресурса и природних система, васпитачи морају да преузму одговорност која ће бити усклађена са потребама свих нас, а самим тим и очувањем планете Земље. Концепт одрживог развоја изискује заједнички рад са децом и њиховим родитељима из чега произилази потреба за заједништвом, сарадњом и укључивањем у коришћење обновљивих извора енергије. Поставља се питање како планирати одрживи развој у предшколској установи. Новим системом рада у предшколским установама треба уложити доста новца како би се обезбедила опрема и обука васпитача за информациону технологију али ће временом употреба рачунара значајно допринети

уштеди како установе тако и очувању природне средине, коришћењем обновљивих ресурса. Један од сегмената у том циљу може бити израда електронског портфолиа детета.

## **2. Примена електронског портфолија у вртићу**

Васпитачи су недовољно информисани о могућностима које пружа коришћење електронског портфолиа и информациона технологија. Без обзира што се зна колико нова технологија пружа могућности и указује на потребе коришћења у пракси, мали број васпитача је оспособљен да је користи у раду и да примењује електронски портфолио. Васпитачима је остављено да се сами одреде да ли ће и у којој мери користити савремену технологију у васпитно-образовном раду, а самим тим и електронски портфолио као могућност праћења напредовања деце у групи. Коришћење савремених технологија захтева обуку васпитача за њихову примену, али и стално усавршавање из области информационих технологија како би се постигли жељени резултати у групи са децом. Значајан проблем је адекватан софтвер, односно програмска подршка новој организацији васпитно-образовног рада у вртићу. На основу тога васпитач може да побољша свој рад, сагледавајући целокупност активности и игара које је планирао са децом. Корисно је да васпитач размењује искуства са својим колегама, контактира са родитељима који све више времена проводе на радном месту, да сазна нове идеје и начине рада што утиче на ентузијазам при раду. Савремена технологија је променила начин рада у многим сферама друштва, тако да васпитачи треба да поклоне већу пажњу садржајима за које је процењено да ће бити од важности за њихов рад. Употреба рачунара није предуслов за квалитетан рад васпитачима, за њихову креативност и однос према деци, али технику треба користити у раду када је то потребно. У већини вртића недостаје сама опрема, па је то и главна препрека у раду. Не треба посустати због тога, већ треба максимално искористити постојеће техничке уређаје (Мишчевић-Кадиевић, 2009).

## **3. Улога васпитача у успостављању сарадње са родитељима**

Предност сарадње са родитељима чини обострана мотивација. Стицање поверења код родитеља кроз бригу и потребе детета, обавештеност родитеља о животу детета у вртићу и о томе шта вртић пружа детету, главна је основа за такав однос разумевања (Вукомановић и други, 1989).

Комуникацијом на даљину родитељима је дозвољено да дискутују, питају, анализирају, одаберу, предлажу, селекују, подрже, вреднују и критикују идеје и акције васпитача. Васпитач коришћењем електронског портфолиа развија своју осетљивост за проблеме у групи, уочава разлике међу децом, њихове личне проблеме, боље задовољи потребе и интересовање деце и са више креативности и воље врши своју функцију у васпитно-образовном раду. За родитеље је ово велика инспирација и могућност да са васпитачем свога детета размени идеје и искуства уносећи више смисла у рад васпитача и више одмерености у оно што жели да сазна од њега. Родитељима је пружена могућност да шаљу питања васпитачу о свом детету, попуњавају тестове, анкете, добијају одговоре, разне штампане материјале, упутства за рад. Васпитач настоји да свим овим руководи и обавештава родитеље о напредовању њихове деце и праћењу развоја личности сваког детета у групи. Овакав вид комуникације са родитељима обезбеђује флексибилнију организацију активности у вртићу, проучавање материјала за рад, комплексно напредовање и вредновање, учествовања деце у игри и активностима, двосмерну комуникацију,

уштеду у времену, флексибилан распоред обавеза и активно учешће родитеља у васпитно-образовном раду установе.

Предности електронског портфолија у односу на штампани:

- не тражи физичко присуство родитеља;
- укључује пажњу, слушање, интересовање, одговарање родитеља као партнера;
- квалитетну комуникацију васпитач, родитељ, дете;
- постојање сталних задатака од стране васпитача;
- рационално коришћење времена и материјала;
- очување животне средине;
- смањење трошкова путовања (путују идеје а не људи);
- ангажују се родитељи у размени информација о детету са васпитачима;
- ослобађање васпитача од рутине писања;
- родитељи брже и квалитетније стичу слику о свом детету и његовом напреловању у вртићу;
- развијање креативности васпитача;
- успешније прилагођава игру и активности сваком детету индивидуално (индивидуализација);
- модернизација облика, метода и средстава рада;
- већа мотивисаност родитеља за укључивање у васпитно-образовни процес;
- родитељима се омогућава већа доступност увида у напреловање детета без временског и просторног ограничења.

#### 4. Закључак

Од настанка интернета развија се прича о електронском портфолију али су ретки аутори, а самим тим је и мали број васпитача који га стварају и истражују. Електронски портфолио није заживео у предшколским установама Србије јер нема довољно опреме и адекватног софтвера који би се могао користити за израду електронског портфолија, недовољна је обученост васпитача, а у предшколским установама у пракси стање је веома тешко због великог броја деце уписане у групама. Без обзира на све те недостатке неопходно је да васпитачи, и сви они који се баве васпитно-образовним радом, надограђују своја знања, теоријска и практична како би ишли у корак са временом а при томе допринели иновирању васпитно-образовног рада. Предшколске установе се морају окренути информационом технологијама, едуковати васпитача за употребу електронског портфолија у вртићу и с тога је нужно да се у васпитно-образовном раду са децом прате значајне новине и подиже ниво и квалитет рада како би се предшколске установе окренуле будућности.

Од велике важности је улагање у професионални развој који изискује целоживотно учење о могућностима информационих технологија и Интернета за истраживање и примене у развоју електронског портфолија детета и доприносу иновације васпитно-образовном раду васпитача.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Балабан, Н. (1983). *Основе информатике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Crossman, D.M. (1964). *The electronic classroom*: Newyork.
- Каменов, Е. (2006). *Основе програма предшколског васпитања и образовања*. Нови Сад: Дидакта.
- Крсмановић, С. (2001). *Информациони системи у мрежном окружењу*. Београд: Факултет за менаџмент.
- Maier, P. (2000). *Intergrating Technologu in Learning and Teaching*: London
- Мандић, Д. (2001). *Образовна информациона технологија*. Српско Сарајево: Филозофски факултет.
- <http://jugoslava.wordpress.com/tag/e-portfolio/>
- <http://jugoslava.wordpress.com/2010/08/12/>
- <http://onlineobuka.wordpress.com/ict-u-nastavi/e-portfolio/>
- <https://skydrive.live.com/view.aspx>

**Dragana Stojadinovic Rudnjanin, M.A.**

**Gabrijela Cmeric, M.A.**

**Aleksandar Rakic, M.A.**

Preschool Institution "Olga Jovicic-Rita", Kraljevo, The Republic of Serbia

#### **ELECTRONIC PORTFOLIO AS A POSSIBLE TOOL FOR MONITORING AND DOCUMENTING CHILDREN'S DEVELOPMENT**

*Summary:* We live in a world where change happens quickly and in which information and communication technologies occupy a more and more important place in everyday life. Children enter the world of information technology as early as at preschool age, which means that all those involved in preschool education are obliged to keep up with the times and with the children's needs, to develop their computer skills and use computers in the best possible way. Modernization and improvement of the quality of educational work require continuous active exploration and work on creating new, more efficient forms of teaching, as well as finding new, more accurate techniques for assessing the children's development that comply with the modern technology of education. One of the newer, alternative tools of assessment is the electronic portfolio. The electronic portfolio, as a digital collection of documents of an individual, a group or an institution, is now becoming a popular alternative to the traditional, paper-based portfolio. While the idea of an electronic portfolio has long been present, it did not take off in preschool institutions in Serbia because of the lack of equipment and appropriate software that could be used to create an electronic portfolio, the low level of computer training of teachers in preschools, and a large number of children enrolled in educational groups as a particularly aggravating factor. Regardless of all these shortcomings it is necessary for teachers and all those involved in the educational work to upgrade their knowledge, both theoretical and practical, in order to be able to keep pace with the times and thereby contribute to the innovation of the educational work. The aim of this paper is therefore to point to the meaning, importance and necessity of developing electronic portfolios for preschool children. In addition, the authors emphasize the importance of educators acquiring new skills and competences, as well as developing creativity through professional development.

*Key words:* information technology, electronic portfolio, lifelong learning, monitoring children's development.

## KONCEPCIJA OPŠTEG OBRAZOVANJA NEKADA I SAD

*Sažetak:* Opšte obrazovanje, i njegov smisao i značenje, je i danas složeno i važno društveno pitanje jer se odnosi na sve građane i zahvata sva područja čovekovog delovanja. Sadržaj opšteg obrazovanja menjao se tokom vremena i sve više se veže za tehničko obrazovanje. Već se sedamdesetih godina oseća uticaj i povezanost tehnike i opšteg obrazovanja. Tehnika utiče svakim danom sve više na način mišljenja i ponašanja savremenog čoveka, ona je deo naših shvatanja i ona oblikuje i menja koncepciju opšteg obrazovanja. Ona danas stavlja akcenat na to da da učenici imaju opšte informatičko obrazovanje, na prvom mestu, kao što je to nekad bilo osnovno čitanje i pisanje. Savremeno opšte obrazovanje će odgovoriti na zahteve koje mu nameću društvene prilike ako bude celovito i ukoliko vodi računa i o kvantitetu i o kvalitetu sadržaja, sa ciljem da doprinese razvoju društva, a samim tim i njegovih pojedinaca. Svest naših ljudi o opšteobrazovanom čoveku koji, pored osnovnih znanja iz prirodnih i društvenih nauka, govori jedan jezik ili više stranih jezika, ima razvijenu svest o očuvanju životne sredine, ima opšta znanja potrebna za rad na kompjuteru, posećuje kulturne manifestacije, postoji, ali tih ljudi sa tom svešću je malo. Na svima nama koji radimo sa mladima i za mlade je da na tu svest utičemo i menjamo je.

*Gljučne reči:* opšte obrazovanje, tehničko obrazovanje.

### 1. Istorijiski razvoj i dinamičnost opšteg obrazovanja

Opšte obrazovanje je pedagoška kategorija koja se odnosi na znanja, umeća i navike potrebne svakom građaninu za život u određenim društveno-ekonomskim uslovima nezavisno od čovekovog područja delanja (Vukasović, 1967). Ova definicija napisana u prošlom veku i danas je aktuelna. Opšte obrazovanje znači upoznati mlade ljude sa naukom i proizvodnjom, kulturom, filozofijom, sa umetnošću, sportom, ukoliko, ono treba da omogućiti da čovek bolje razume i da se bolje snalazi u svetu u kome živi i da bude aktivan član zajednice kojoj pripada. Zato opšte obrazovanje treba shvatiti kao društveno pitanje prvog reda jer se odnosi na sve građane i zahvata sva područja kulture, duhovne i materijalne, i potpomaže svestrani razvitak individue. Ono je osnova na koju se nadovezuje svako drugo obrazovanje. Prema Vukasoviću ono obuhvata više komponenti: materijalnu komponentu (količinu znanja, umeća i navika iz različitih područja – društvenih, prirodnih nauka, tehnike, umetnosti, ekonomske i proizvodne odnose, zakonitosti ljudskog mišljenja; formalnu ili funkcionalnu komponentu (razvitak funkcija i usavršavanje misaonih sposobnosti...); vaspitnu ili odgojnu komponentu (formiranje stavova i izgrađivanje ličnosti, karaktera, naučnog pogleda na svet...) i samoobrazovanje, koje danas zauzima bitno mesto, usled veoma brzog tehničkog i naučnog razvoja čovek uči i treba da uči ceo život ako ne želi da zaostaje i kasni sa svetom koji ga okružuje.

---

\* bojana5555bm@gmail.com



Svaki društveni poredak i svaka zajednica imaju svoja posebna shvatanja u pogledu opšteg obrazovanja. Ono se menjalo u zavisnosti od toga kome je bilo namenjeno, odnosno kojoj klasi, zato se kaže da je u klasnim društvima ono imalo klasno-politički karakter. Nje ga uvek određuje i oblikuje vladajuća klasa. Prvobitno obrazovanje je bilo sastvni deo života i rada. Mladi naraštaj znanja i veštine usvaja od odraslih u procesu rada, svi rade i svi stiču iskustvo, tako da u prvobitnoj zajednici i nije bilo obrazovanja u pravom smislu te reči jer je ono bilo ograničeno i neodvojivo od života i rada. Sa pojavom društvene podelje rada, obrazovanje postaje privilegija robovlasnika. Kako su oni prezirali manuelni rad, njihovo obrazovanje bilo je čisto intelektualnog karaktera koji je odgovarao njihovom idealu „pune glave“, a kako su oni bili „slobodni ljudi“, za razliku od robova, u istoriji pedagogije je ovaj period poznat pod nazivom - slobodno, liberalno obrazovanje, koji je začetak opšteg obrazovanja. Iako je srednji vek smatran „mračnim vekom“, razvojni tok obrazovanja nije zaustavljen jer obrazovanje biva obogaćeno novim sadržajem. Poznato je da su tada izučavane septem artes liberales ( gramatika, retorika, dijalektika, aritmetika, geometrija, astronomija i teorija muzike), pored ovih veština učio se i čitav niz praktičnih crkvenih disciplina.

Sa razvojem trgovine, raste broj stanovništva u srednjevekovnim gradovima, te se javlja građanski stalež, iz koga će se kasnije razviti buržoazija. Razvitak privrede i trgovine zahteva nove sadržaje obrazovanja, pa se osnivaju posebne niže i više gradske škole. U doba humanizma i renesanse, obrazovanje i kultura uopšte doživljavaju procvat. Čovekova misao i duh se oslobađaju jednostranosti srednjevekovnog obrazovanja i javlja se zahtev za harmoničnim razvitkom čoveka. Ljudi se sve više zanimaju za nauku, književnost, umetnost, prirodne pojave. Humanisti se vraćaju antičkom idealu harmoničnog razvitka čoveka, skladu duha i tela, teži se enciklopedijskom obrazovanju, indukciji, upotrebljavaju se različita nastavna sredstva i metode. Prirodne nauke zauzimaju sve važnije mesto u nastavnim planovima i programima. Osnivaju se realne škole, realke, i realne gimnazije. Temelji humanističkom i klasičnom obrazovanju postavljeni su u latinskim školama orjentisanim na izučavanje klasičnih jezika, grčkog i latinskog, i ovladavanje veštinom govorništva, tako da obrazovanje dobija humanističko-klasični karakter. Humanistička gimnazija pojavila se u drugoj polovini osamnaestog veka, a održala se do početka dvadesetog veka. Sadržaj obrazovanja obuhvatao je izučavanje klasičnih jezika i antičke kulture, to su bili najvažniji sadržaji, a pored njih sticala su se znanja iz filozofije, geografije, istorije, matematike. U devetnaestom veku karakteristična je borba između realnih gimnazija i humanističkih, odnosno borba realnog i klasičnog obrazovanja. Humanistička gimnazija postepeno gubi karakter opšte obrazovne škole i pojavljuje se klasična gimnazija koja se zadržala i do danas. Kapitalističko društvo odlikuje brz tempo razvitka obrazovanja. Buržoazija zasniva obavezno obrazovanje za svu decu određene dobi, razvija se mreža srednjih, viših i visokih škola. Obrazovanje se podiže na viši nivo, ali, da bi se zaštitila od jačanja proleterijata, buržoazija stvara dva odvojena sistema obrazovanja: jedan za niži, a drugi za viši sloj. Za niži sloj javljaju se tzv. industrijske škole koje su pripremale za zanate i rad u manufakturnoj proizvodnji, a na drugoj strani opšte obrazovanje klasično ili realistički usmereno za aristokratiju. Iako je evidentna podvojenost obrazovanja u ovom periodu, pokušaj da se „škole učenja“ preobrazu u „industrijsku školu“ je novo shvatanje opšteg obrazovanja. U devetnaestom veku naglo se razvijaju stručne škole, a na prelazu u dvadeseti vek Keršenštajner osniva pokret radne škole manuelnog pravca. Devetnaesti vek protiče u borbi između realnog i humanističkog obrazovanja, dok se u dvadesetom veku uviđa da je opšte obrazovanje jedinstveno, a da su realno i humanističko dve strane istog procesa, na šta ukazuje Djui.

Pojavljaju se i pravci nove škole; dolazi do promena u strukturi obrazovanja; škola se povezuje sa društvenom sredinom, one su internatskog tipa. Veliki značaj pridaje se ručnim radovima učenika, negovanju kulture tela, putovanjima, ličnom iskustvu učenika.

U Jena planu, Peterzen je želeo da ostvari ideal škole kao zajednice života i rada, nema čvrstog nastavnog programa, teme za učenje predlažu učenici, sedenje je u krugu (preteča neformalnog obrazovanja i radioničarskog rada). Ž. Delor smatra da obrazovanje treba da se zasniva na četiri oblasti: učenje za znanje, učenje za rad, učenje za postojanje i učenje za zajednički život. U velikoj meri poslednje tri oblasti su vekovima bile zapostavljene, jedino se negovalo učenje za znanje. Promene u društvima, konflikti, migracije, nameću potrebu za svim pomenutim oblastima, posebno učenju za zajednički život. Zato je bitno obrazovanje za pluralizam, poštovanje i uvažavanje drugih kultura.

Priprema za društveno-koristan rad istaknuta je kao glavni zadatak opšteobrazovne škole u SSSR, što je pokrenulo proces reformi i u ostalim socijalističkim zemljama, a i u ostalim razvijenim i manje razvijenim zemljama. U SAD-u je osnovana i komisija koja se brinula o tome da nastavni sadržaji odgovaraju životnim potrebama, tj. da se što više približe životu. U svim engleskim srednjim školama tog vremena postojao je sistem radne nastave, saradnja škole sa industrijom i trgovinom javlja se i u Švedskoj. „Opštim zakonom o školstvu“ iz 1958. i u Jugoslaviji je, kao opšte načelo, prihvaćeno povezivanje škole sa životom i nastave sa društveno-korisnim i proizvodnim radom. Godine 1950. na UNESCO-vom savetovanju za stručnjake za školske sisteme i savremenu tehniku, istaknuto je da opšte obrazovanje u celini treba da dobije nove zadatke, da osim teorijskog dela mora imati i praktičan deo jer za savremenu kulturu nije važno samo znati, već i činiti.

U periodu traženja novih puteva u izgradnji obrazovnog sistema, ili, kako ga još nazivaju, periodu usmerenog obrazovanja (1974–1990) u našoj zemlji, škole su bile organizacije udruženog rada. Akcenat u ovom priodu bio je na razradi koncepcije obrazovanja srednjeg i visokog školstva. Napušta se koncepcija klasične srednje opšteobrazovne škole, pred sve srednje škole se stavlja zadatak da obrazuju za određeno završno zanimanje i istovremeno pripremaju za nastavak studija. Dolazi do politehnizacije celokupnog srednjeg obrazovanja i do marksističkog obrazovanja na svim nivoima škole, što rezultira slaboj opštoj kulturi srednjoškolaca. Osamdesetih godina, Republički zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja izdaje publikaciju „Osnovno obrazovanje i vaspitanje u FNRJ i obavezno obrazovanje u nekim zemljama sveta“. U publikaciji su dati nastavni planovi i osnovni podaci o realizaciji vaspitno-obrazovnog rada u osnovnoj školi, i uslovi u kojima se obrazovni proces ostvaruje.

U periodu od 1991. pa do danas, dolazi do državne tranzicije, pa se ovaj period često naziva i period preorijentacije školskog sistema države u tranziciji. U ovakvim okolnostima u Republici Srbiji 1990. donet je nastavni plan i program za osnovnoškolsko obrazovanje.

Napušta se tradicionalni empiristički način rešavanja problema vremena i sadržaja nastave, plan je koncepcijski sličan pomenutom dokumentu iz osamdesetih godina.

Drugačije društvene prilike, koje donosi razvoj nauke i tehnike, pristupačnost umetnosti, skraćenje radnog i povećavanje slobodnog vremena dovode do društvene potrebe za svestranim vaspitanjem i obrazovanjem. Široko opšte obrazovanje pomaže ljudima da se snalaze u životnim situacijama i problemima, da budu aktivni građani i da što više utiču na menjanje i formiranje boljeg sveta. Opšte obrazovanje treba da bude slobodnije i humanije, da služi afirmaciji čovekovog duha i humanizaciji međuljudskih odnosa, ono treba da bude i klasično i savremeno, i umetničko i ekonomsko-tehničko i intelektualno i proizvodno- praktično jer ono u svom totalitetu obuhvata sva područja kulture.

Treba istaći odgovornost svih aktera za njegovu uspešnost, onih koji uče bez obzira kojoj starosnoj kategoriji pripadaju, roditelja, nastavnika, poslodavaca, organizacija civilnog društva i različitih javnih institucija.

## **2. Menjanje sadržaja opšteg obrazovanja**

Pitanje izbora nastavnih sadržaja u okvirima opšteg obrazovanja ostaje složeni aktuelni pedagoški problem. Enciklopedizam nastavnih programa treba zameniti izborom najvažnijih obrazovnih vrednosti iz različitih područja koja ulaze u sastavni deo opšteg obrazovanja. Postoje standardi u osnovnoj školi koje nastavnici treba da ostvare, tj. znanja koje učenici treba da usvoje po nivoima, ipak često je u praksi ostvarivanje tih standarda nedostižno. Jedan od mogućih razloga zašto je to tako je preširok program i višak sadržaja koji postoje u svim predmetima. Većina stručnjaka se slaže da je u školi neophodno usvojiti bazična znanja ili veštine, ali problem nastaje kada treba reći koje veštine treba usvojiti. Danas sa spisak pomenutih veština stalno proširuje. Nekada se smatralo da je bazično čitanje, pisanje i računanje, danas to nikako nije dovoljno, jer naučno-tehnološka revolucija nameće upotrebu računara i novih tehnoloških pronalazaka, a strani jezici se takođe smatraju opštim obrazovanjem, posebno engleski, koji je postao neophodan jer je jezik sveta.

Takođe je prisutna i globalizacijska dimenzija u nastavi koja kod mladih treba da jača svest o zajedničkom identitetu, kao i da im se približi evropske vrednosti. Ono što se menja jesu i vremenski periodi u toku kojih učenici treba da postignu određene nastavne ciljeve, gde se bazično obrazovanje deli na nivoe.

Promene u opštem obrazovanju utiču i na položaj nastavnika, produbljuje se stručno i naučno studiranje predmeta koji će nastavnik predavati. Velika pažnja posvećuje se i usavršavanju nastavnika koje je obavezno i u ustanovi i van nje.

Naš zadatak je da u savremenim uslovima pronađemo najadekvatnije sadržaje koji će udovoljiti zahtevima vremena, ponuditi mladima sadržaje koje mogu usvajati putem tehnike, ili koje će tehnika učiniti privlačnijim, ali istovremeno očuvati čovekovu ljudskost i ličnost od tehnike, što nije ni malo lak zadatak. Javljaju se dve antagonističke koncepcije. Na jednoj strani je koncepcija tehničkog, a na drugoj humanističkog obrazovanja. Danas je pogotovu aktuelno, što kaže G. Friedman da „tehnička sprema nije sve“, ona čak „može postati opasna, ako nije u potpunjena opštom kulturom koja širi horizont“ (Vukasović, 1967).

Opšte obrazovanje ne sme biti samo humanističko, ili samo tehničko, ono treba da uključuje i humanističke i tehničke elemente i sadržaje.

## **3. Opšte obrazovanje u Srbiji danas**

Čini se da često pominjane rečenice u 21. veku, naučiti učenike kako da uče, kod nas nije još dobila pravo značenje, a i kako bi kad se u našim školama i dalje neguje reprodukcija i učenje napamet, što se direktno odražava na nivo opšteg obrazovanja u nas, što se vidi i na PISA testu. Finska je prva poslednjih par godina na ovom testiranju, Srbija je 2005. godine bila na 28. mestu od 65 zemalja, 2007. godine zauzela je 41. mesto; naši susedi, Slovenci, 12, a Hrvati 26. mesto. Godine 2012. smo bili 47, a 2013. godine zauzeli smo 43. mesto.

Onda ne treba da čudi podatak da vukovci u Srbiji, koji su tek upisali jezičke gimnazije, uglavnom ne znaju šta je fabula ili kompozicija književnog dela. Statistika kaže da oko 38% srednjoškolaca nije učlanjeno u biblioteku. Pojedine srednje škole uvele su testiranje učenika prvih razreda kako bi videla da li su rezultati prijemnih ispita relevantni, a rezultati su da slično ili isto uradi testove manje od deset učenika po odeljenju, što je poražavajuće. Mi-

nistarstvo prosvete i ove godine organizuje drugačiji završni ispit nego prošle godine; ove godine od učenika se traži da logički misle, da povezuju gradivo i da polažu prvi put kombinovani test sastavljen od pitanja iz pet različitih predmeta: biologija, istorija, geografija, fizika, hemija. Navedene promene imale bi smisla da su naši đaci osposobljeni i spremni na ovakvo testiranje, odnosno, da je neko sa njima osam godina radio drugačije. Ovakvo stručnjaci i javno mnjenje postavljaju sa pravom pitanje: Da li će to što su izmenjeni zadaci i što je dodat još jedan test, izmeniti način na koji oni razmišljaju i rešavaju probleme? Potrebno je prvenstveno učenike učiti na različite načine i učiti ih da primenjuju različite tehnike učenja, da neguju logičko i divergentno mišljenje, a tek onda ih testirati.

Doživotno učenje je važan zadatak savremenog opšteg obrazovanja. Pod njim se podrazumeva nastavak učenja kroz ceo život. Ono podrazumeva individualni i socijalni razvoj u svim situacijama, formalno u redovnim školama, neformalno u različitim organizacijama i ustanovama, kao i informalno u porodici i u slobodnom vremenu. Ali, to nije samo menjanje shvatanja gde se uči, već, pre svega, promena paradigme kako i zašto učimo, i, možda najvažnije, kako da se dobro osećamo i da želimo da učimo i dalje. Razvitak nauke i tehnike traži opšte obrazovanje kao uslov uspešnog rada. Savremeno opšte obrazovanje nije privilegija društvenih klasa, ono je preka potreba svakog građanina u njegovoj proizvođačkoj, upravljačkoj i društvenoj funkciji, kao i u uslovima porodičnog života i u načinu provođenja slobodnog vremena.

Nije najvažnije gde je kvalitet našeg obrazovanja danas, nego da se usaglasimo oko toga u kom pravcu želimo da ga razvijamo, i da to učinimo što pre, ali nikako parcijalno i polovično, kao u dosadašnjim pokušajima i reformama, već planski i sistemski. Za superindustrijsko obrazovanje potrebno je predočiti sebi budućnost, kakva će zanimanja i zvanja biti potrebna za naredno doba, koji će poslovi postojati, kakvi će međuljudski odnosi prevladati i u kakve se organizacione strukture moramo uklopiti. Ljudima će u budućnosti nesumnjivo biti potrebna nova umeća iz područja učenja, međuljudskih odnosa i odabiranja, zbog toga škole budućnosti treba da pruže ne samo podatke već i „način upotrebe“, a učenici moraju naučiti kako se uči (Toffler, 1997).

Svakako važan, ako ne i najvažniji, faktor razvitka opšteg obrazovanja je budžet koji zemlja izdvaja za obrazovanje. U Sloveniji je 2005. izdvojeno više od milijardu evra za obrazovanje, što je otprilike petina srpskog ukupnog budžeta. O minimalnom ulaganju u obrazovanje govori i ova izjava tadašnjeg ministra prosvete, Zorana Lončara: „U ovoj godini investirano je tri puta manje novca u prosvetu nego u žičare“ (april 2008). U 2013. godini za prosvetu se izdvojilo oko 3,2 ukupnog budžeta ili oko 167 milijardi dinara. Prema strategiji obrazovanja, do 2020. treba da se izdvaja oko 6,5 bruto društvenog proizvoda.

U doba kada ljudi imaju mnogo potreba, ali i mogućosti da ih zadovolje, opšte obrazovanje treba da pomogne čoveku da intelektualno iskoristi produkte proizvodnje i kulturnih tekovina, a ne da bude rob tehnike i vremena u kom živi.

#### 4. Zaključna razmatranja

Veliki izazovi stoje pred našim obrazovanjem, bolne promene i dug put. Ministarstvo prosvete, škole i stručnjaci moraju što pre da nađu odgovore na pitanja kako odgovoriti na te promene. Prema istraživanjima CEVES-a (Centar za visoke ekonomske studije, 2005/06) srednju školu upisuje 89,9%. Najviše mladih upisuje tehničke škole (mašinske, hemijske, građevinske...) 28,7% i gimnazije 23,7%. Ipak, poražavajući je podatak da u Srbiji 47% stanovništva ima završenu samo osnovnu školu. Izgovore za neefikasnost treba da zamenimo kreativnim idejama, entuzijazmom i dobrim strategijama.

Ministarstvo prosvete svakako treba da učini veće napore i da napravi ozbiljniju reformu sistema, ako želi da vidi rezultate. Korisno je koristiti se iskustvima drugih naroda kako bismo izbegli njihove greške, a popravili svoje. Svi koji rade sa mladima i za mlade, treba da neguju i propagiraju pozitivne vrednosti, treba stalno da ih bodre i podstiču, a ne da ih sputavaju i obeshrabruju, samo zajedno možemo napredovati i biti bolji, što je i cilj.

Savremeno opšte obrazovanje će odgovoriti na zahteve koje mu nameću društvene prilike, ako bude celovito, u isto vreme savremeno i tradicionalno, da vodi računa i o kvantitetu i o kvalitetu sadržaja, sa ciljem da doprinese razvoju ličnosti u totalitetu.

#### LITERATURA

- Delor, Ž. (1996). *Obrazovanje – Skrivena riznica* ( UNESKO: Izveštaj Međunarodne komisije o obrazovanju za XXI vek). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Deset godina reformi obrazovanja u evropskim zemljama* (2001). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Đrđević, J. (2000). *Reformni pedagoški pokreti u XX veku*. Beograd: Učiteljski fakultet, Naučna knjiga.
- Kamenov, E. i sar. (2004). *Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije*. Novi Sad: Filozofski i Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu. Tampograf.
- Prosvetni glasnik* (2005). Beograd, LIV, str.1.
- Štrukelj, B. (2005). Budžet diktira tempo. *Obrazovanje i razvoj* 1, str. 4-8.
- Toffler, A. (1997). *Šok budućnosti*. Beograd: Grmeč.
- Vukasović, A. (1967). *Uticao suvremene tehnike na koncepciju općeg obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vukasović, A. (1976). *Intelektualni odgoj*. Zagreb: Izdavački zavod Jugoslovenske akademije.
- Vukasović, A. (1968). *Opće obrazovanje i reforma školskog sistema*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja Sveučilišta u Zagrebu.
- <http://ceves2.org/content/docs/sr/novosti/ObrazovanjeuSrbiji.pdf>
- <http://www.bfpe.org/files/05-A%20Baucal.ppt>

**Bojana Markovic, M.A.**

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

#### THE CONCEPT OF GENERAL EDUCATION THEN AND NOW

*Summary:* General education and its meaning and significance is still a complex and important social issue because it affects all citizens and covers all areas of human activity. The content of general education has changed over time and is more and more closely linked to technology education. The impact of technology and its correlation to general education was felt as early as in the seventies. The impact of technology on the way of thinking and behavior of modern man becomes stronger every day, it has become part of our understanding and it shapes and changes the concept of general education. General education now sees computer literacy as a number one prerequisite, as it once saw basic reading and writing skills. Modern general education will respond to the demands imposed by the social conditions if it is complete, if it takes care of the quantity and the quality of contents, and if it aims to contribute to the development of society, and thus its individuals. There is an awareness among our people of a generally educated person who in addition to having basic knowledge in natural and social sciences, speaks one or more foreign languages, has a developed environmental awareness, is computer literate, and visits cultural events, but there are not many people with this awareness. It is the task for all of us who work with young people and for young people to raise this awareness and change this.

*Key words:* general education, technological education.

## КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У РАДУ СА ДЕЦОМ СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

*Сажетак:* Сама идеја о инклузивном образовању и васпитању подразумева образовање све деце и младих, где је посебан акценат стављен на интеграцију деце са посебним потребама. Инклузија представља синоним за квалитетно образовање чиме се омогућава свој деци улазак у редовне вртиће, што је отворило питање колико су васпитачи компетентни за рад са децом са посебним потребама. Инклузивни процес састављен је од многобројних, малих и великих корака и захтева време, поступност, а изнад свега добру промишљеност, а базиран је на веровањима, ставовима и вредностима, педагошким знањима и способностима. Будући да се у центру остварења инклузивног васпитања и образовања налазе васпитачи, као носиоци и реализатори инклузивних програма, у овом раду бисмо се бавиле основним компетенцијама васпитача за рад са децом са посебним потребама. Улога васпитача у реализацији поменутих програма од великог је значаја и неопходно је посветити велику пажњу њиховим компетенцијама и мотивисаности за рад са маргинализованим групама.

*Кључне речи:* компетенције васпитача, деца са посебним потребама, инклузивно образовање.

### 1. Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача

Компетентност, и њене уже области, самокомпетенција и социјална компетенција, сматрају се кључним способностима у питањима остварења појединца у личном и социјалном животу.

Лични развој се повезује са обележјима и значењима друштвеног дискурса, а заснованост му лежи на развојно-хуманистичком, узајамном и одговорном односу појединца – заједница. Посебну улогу има образовање у подстицању развоја људских потенцијала за стицање компетентности као опште способности појединца (Гојков, 2006).

У новом моделу компетентност се разуме као сложај потенцијала, васпитљиви развојни капацитет појединца за успешно остваривање сопствених циљева, потреба и улога у различитим областима друштвеног и професионалног живота, али и за међусобно, задовољавајуће саобраћање са другима.

Европске интеграције лакше ће се поспешити ако се путем васпитања и образовања посвети пуна пажња стицању компетенција у којима се кључним способностима сматрају: моћ аналитичког мишљења, способност тимског рада, самосталност, самоиницијатива која прати стручност и компетентност (Гојков, 2006).

Већина стручњака слаже се са оценом да су бројни разлози због којих је потребно квалитетније образовање будућих учитеља и васпитача и „ширење“ спектра њи-

---

\* manuska89@gmail.com

хове компетенције. Програми обуке на учитељским факултеима и васпитачким школама оцењени су, углавном, као застарели са врло мало иновативних модела обуке. Прилагођавање новим захтевима модерног образовног система намеће потребу за осавремењивањем система и садржаја њиховог образовања на високошколском - универзитетском нивоу, што би се одразило и на повећање ефикасности васпитно-образовног рада са предшколском и школском децом. Не треба истицати да од компетенција васпитача и учитеља зависи да ли ће и у којој мери деца развијати своје компетенције неопходне за живот у савременој цивилизацији (Стојановић, 2006).

Стојановић (2006) наводи да се већина стручњака слаже са оценом да постоји низ разлога због којих образовање учитеља и васпитача треба да буде квалитетније, а у смислу ширења њихових компетенција. Компетенције ових стручњака одражавају се на ефикасност рада са предшколском и школском децом. Ово значи да васпитачи поред социјалне зрелости, емоционалне стабилности, когнитивних способности и креативности уз стално професионално усавршавање постају стуб предшколског васпитања.

Када говоримо о компетенцијама васпитача, важно је одредити темељне и кључне компетенције и место педагошко-дидактичко-методичке димензије компетенција у разним поделатама и освртима на компетенције уопште, с обзиром на то да могу варирати од врло широких и уопштених, па до врло специфичних и стручних. Ослањајући се на наводе аутора Спаића, Кукоча и Башића (2001), Сучевић (2010) разликује три димензије компетенција:

- **предметну компетенцију** – знања одређеног научног подручја;
- **педагошко-дидактичко-методичку** компетенцију – обухвата знања и вештине посредовања научних чињеница у одређеној области;
- **психолошку компетенцију** – особине личности васпитача (Сучевић, 2010:211).

Позивајући се на Гласера (Glasser, 2005), исти аутор уочава три битне димензије компетенција:

- **професионална компетенција**;
- **педагошко-дидактичко-методичка** (што подразумева посредовање научних сазнања);
- **радна компетенција** (Сучевић, 2010: 211).

## 2. Компетенције васпитача и инклузивни процес

Инклузија почиње од прихватања различитости међу децом. Стварање инклузивног окружења стимулише на поштовање и уважавање различитости. Највећи број деце се први пут у животу укључује у васпитно-образовни процес у предшколској установи. Негативна искуства из овог периода се лоше рефлектујуна развој детета. Васпитач често активно проводи највише времена са дететом у току дана. Због тога је његов утицај на развој детета веома значајан. Наведено подразумева да васпитачу треба обезбедити најоптималније услове за рад. Инклузивни васпитно-образовни процес у вртићу је прва карика у ланцу оспособљавања детета са посебним потребама да прихвати своју различитост као нормалну. Овај процес омогућује детету масовне популације да од малих ногу осети добробити хуманости, толеранције, емпатије и сл. Дете без посебних потреба које се развијало и расло у вртићу где постоји инклузија, за своје најбоље другове и другарице не бира децу на основу припадности одређеној групи деце, него само на основу личног афинитета. Инклузија значи бити прихваћен и уважен због оног

што јеси. Савремена друштва у којима је инклузија прихваћена као модел живота, ослобађају међуљудске односе од предрасуда, опресије и дискриминације. Улога васпитача у процесу инклузије је значајна и односи се: на укључивање детета са посебним потребама у васпитно-образовни процес, сарадњу са родитељима и стручним тимовима. Квалитетна сарадња треба да допринесе развијању психосоматских потенцијала детета са тешкоћама у развоју (Марков, Адамов, 2008). Дакле, чињеница је да је за остварење инклузивног програма од пресудног значаја квалитет рада васпитача и компетенције које васпитач поседује и које развија током свог стручног и професионалног образовања. Васпитач заузима централно место у инклузивним програмима које се остварују у вртићима, јер највише времена проводи са децеом са посебним потребама и са децом са развојним тешкоћама.

У вези са инклузивним образовањем Илић (2009) говори о неминовности професионалне компетенције оног ко остварује инклузивни програм. Он говори о компетенцијама које назива професионалним, али под овом димензијом компетенција подразумева методолошку оспособљеност и методичку обученост. Импликација која је видна, у ствари говори о неминовности методичке компетенције у остваривању инклузивног програма. Прву, методолошку оспособљеност, аутор везује за идентификацију индивидуалних разлика детета. Дакле и прва функција, коју мора обавити онај ко спроводи инклузивни програм, у вези је са педагошком дијагностиком, то значи са педагошком компетенцијом (Илић, 2009).

Друга, методичка обученост за развијање и имплементацију програма и модела индивидуалног интерактивног и заједничког учења у инклузивној настави (Илић, 2009: 91). Методичку компетенцију аутор везује за професионалну, али исто тако одређује њену неминовност и искључивосту остваривању инклузивног програма. Методолошку оспособљеност, тј. педагошку дијагностику везује такође за професионалну компетенцију. Сагледавши приступ компетенцијама које су у вези са инклузивним образовањем, наведени аутор, у професионалној врсти компетенције потајно скрива педагошко-методичку димензију компетенције као неопходан аспект компетенција у инклузивном образовању.

У случају остваривања инклузивног програма, захтеви који се постављају пред васпитача су огромни и захтевају висок степен компетенција. Педагошке и дидактичко-методичке компетенције обухватају знање и вештине посредовања научних чињеница у васпитно-образовном процесу. Под педагошким и дидактичко-методичким компетенцијама васпитача подразумева се познавање и примена педагошке и дидактичке теорије и праксе, способност поучавања и праћења, сналажења, креирање образовних садржаја, разумевање социјалних и других околности, комуникација са родитељима, добро познавање плана и програма и сл. (Сучевић, 2010).

Искуства стратегије инклузивног образовања која је орјентисана на индивидуалном приступу детету и родитељу, као и креирање индивидуалних образовних програма у којима родитељи равноправно и активно партиципирају, представљају смернице за развој инклузивног приступа у раду васпитача (Срдић, 2010: 18). Васпитач треба да је упознат и са алтернативним педагошким идејама и приступима. Осим класичног познавања метода, посупака и стратегија вештине поучавања и преношења информација, васпитач треба да:

- познаје прикладне поступке у раду са мешовитим групама;
- буде спреман и припремљен за тимски рад;



- буде способан за организовање оптималног и мотивационог окружење за учење;
- буде способан за организовање пројектног рада; и зна поставити јасне окви-ре дисциплине, али без присиле (Сучевић, 2010: 214).

Сучевић (2010) у свом делу *Педагошке и дидактичко-методичке компетенције васпитача као предуслов остваривања инклузивног програма* даје конкретан пример педагошких и дидактичко-методичких компетенција на једном инклузивном програму у предшколској установи. Поменути аутор излаже начела, циљеве, идеје, програм и очекивања инклузивног програма, те даје преглед основних компетенција које су неопходне за успешну реализацију овог програма:

- оптимизам, унутрашња мотивисаност, воља за рад, перзистенција, истрајавање на циљевима упркос препрекама или неуспесима;
- познавање струке или професионалност;
- разумевање материје и проблема;
- памћење; одабир информација које је нужно памтити;
- евалуација, вредновање ефикасности учења и рада као и остваренекористи
- разумевање других индивидуа и група, тумачење групних емоционалних струја и снага односа;
- сагласност, усаглашеност са циљевима групе или организација, колаборација (Сучевић, 2010: 217).

У одговору на питање које су неопходне педагошке и методичко-дидактичке компетенције васпитача за остварење инклузивног програма, Сучевић излаже следеће: „поверење васпитача у своју струку, знања и вештине које има, вредности и ставови које заступа, подстицање потенцијала детета за развој и образовање, партнерски однос, подстицање емпатије и разумевања других, прилагођавање промени, креативно мишљење и креативно планирање, тимски однос, просоцијално мишљење, мишљење усмерено на друштво и мишљење усмерено на будућност. Карактеристике васпитача неопходне у остваривању инклузивне образовне политике су: повећана самоконтрола, сарадња у свим сегментима васпитно-образовног процеса, професионално усавршавање, мотивисаност за успехом, рад васпитача на личном знању и усмереност на креативне акценте курикулама. Повећање компетентности васпитача свакако може омогућити нашим предшколским установама остваривање инклузивног програма и у нашој земљи“ (Сучевић, 2010:218).

Најпожељнији психолошки став који се препоручује у раду са децом са развојним сметњама је став емпатије, који пружа осећај егзистенцијалне сигурности, даје слободу реаговања анксиозности инегативних осећања и при том ствара основу за развој самопоштовања и асертивности код деце. Радионице као облик активно-партиципативног учења подстичу интрагенерацијску комуникацију као најзначајнији облик комуникације. Циљ радионица је развијање позитивне климе у групи, групне кохезије, развој самопоштовања, асертивности, толеранције и емпатије, најпре међу припадницима групе, као и према осталим људима (Станковић-Ђорђевић, 2010).

Мирјана Станковић-Ђорђевић у свом делу *Ненасилна комуникација у служби инклузивног процеса* посебно истиче значај комуникације и емпатије у раду са децом са развојним сметњама, из чега бисмо могли закључити да би васпитачи требало да се усавршавају и на подручју ненасилне комуникације у служби развијања социјалних и других компетенција код деце са развојним сметњама. Социјалне компетенције деца

стичу најбоље и најлакше у непосредној интрагенерацијској комуникацији. Важно је подстицати социјалну интеракцију међу неометеном и децом ометеном у развоју кроз заједничке активности. Радионице су најприступачнији начин рада јер омогућавају стицање знања и увида о себи и другима на принципима активно-партиципативног учења. Ненасилна комуникација нас учи да сви имамо сличне потенцијале за раст, развој и конструктивну комуникацију са другим.

Станковић-Ђорђевић у својој књизи *Деца са посебним потребама*, даје одређене препоруке васпитачима у циљу развијања њихових компетенција:

- искусан васпитач би требало да зна да су нека понашања провокативна, па их је најбоље плански игнорисати;
- неприхватљиво понашање може да се сузбије давањем сигнала – гестовима, изразом лица или вербалном забраном;
- лоше понашање, хиперактивност, узнемиреност, узбуђење, може да се ублажи физичком близином или контролом додира;
- васпитач треба да укључи дете у неку за њега интересантну активност;
- васпитач треба да изрази емпатију и интересовање за децу, на тај начин да ублажи анксиозност и подстицаје за неприлагођено понашање;
- васпитач треба да помогне деци да савладају препреке пре него што криза наступи;
- васпитач треба да тежи да ублажи напетост деце кроз шале које нису увредљиве;
- васпитач треба да тумачи ситуацију која је за децу неразумљива, како би они схватили зашто се осећају збуњено, љубоморно или агресивно;
- промене групе може довести до позитивних промена у понашању;
- васпитач треба да реструктурира активности, односно да прилагоди активности деци;
- васпитач деци не треба давати посебне привилегије, дакле треба му ограничити простор и средства за игру;
- васпитач може повремено да забрани неку активност, или да агресивну децу искључи из групе ( Станковић-Ђорђевић, 2002: 116,117).

Кораци које треба предузети у циљу перманентног укључивања деце с посебним потребама у редовна одељења су пре свега:

- рушење предрасуда;
- адекватна и квалитетна обука наставног кадра која започиње на факултетима;
- обука родитеља о појму инклузије и важности њене потребе;
- континуирано праћење напредовања на пољу инклузије које је једино могуће на међународном нивоу, јер инклузија треба свима и свакоме ( Хозић, 2009).

Од савремених предшколских установа се очекују промене. Деца треба да заузму централну улогу, а установа да постане место где се истражује, сналази и заједнички решавају проблеми. У вртићу дете треба да се слободно развија у интелектуалном, емоционалном и социјалном смислу. То је место где облици сегрегације не постоје. Такав вид рада је могућ прихватањем и применом инклузивног образовања.

Деца с посебним потребама немају адекватан третман у образовно-васпитном систему. Да би добили тај третман, без обзира на њихове индивидуалне различитости, треба користити могућности које пружа инклузивно образовање.

Последњих десетак година концепт интеграције деце – особа са хендикепом, замењен је концептом инклузије. Инклузија садржи битно другачији вредносни систем. Дакле, инклузијом се данас подразумева укључивање ученика са посебним потребама у редовна одељења и пружање могућности тој деци да учествују у образовним, радним, рекреативним, породичним и другим активностима које чине савремено друштво. Подстицање развоја све деце је основни циљ инклузије.

Инклузија подразумева општу културну реконструкцију према особама са хендикепом – проблем особе са хендикепом није само њен проблем и проблем њене породице – то је проблем читавог друштва – друштво излази у сусрет особама са хендикепом. Базична потреба детета за интеракцијом – комуникацијом са другима потиче из примарне социјалности детета. Процес социјализације детета са развојним сметњама, ради природе њихових ограничења тече специфичније у односу на осталу децу. Притом и професионалци и родитељи стављају акценат на развој животних вештина и академска постигнућа (колико је то могуће), а много мање пажње се поклања социо-емоционалним аспектима развоја ове деце. Секундарне последице хендикепа – усамљеност, изолација, ниско самопоштовање, научена беспомоћност, нераздвојиви су пратиоци примарних последица хендикепа. Управо на овом пољу видимо значај и место ненансилне комуникације (ННК) у раду са децом – особама са хендикепом (Станковић-Ђорђевић, 2010).

Васпитачи су битан фактор инклузивног процеса и због тога се истиче њихов значај приликом израде педагошког профила детета као иницијалног актаза спровођење ИОП-а. У том контексту едуковани, компетентни васпитачи незаобилазни су стручаци у инклузивном тиму. Они уз подршку осталих чланова тима и примену јуристичких прописа, могу да допринесу де стигматизацији детета са сметњама у развоју. Дете у овим условима на старту је квалитетније позиционирано у вршњачкој групи.

Као што је већ речено, педагошко-психолошка знања веома су битна компонента у раду васпитача. Васпитач треба да поседује основна знања из опште педагогије, знања из опште и развојне психологије. Данас, на путу ка инклузивном друштву, тежи се ка томе да васпитачи буду упознати са садржајем, задацима иметодама из подручја специјалне педагогије, те треба да буду оспособљени за одабирање примерених поступака у раду са децом која имају тешкоће у развоју.

Инклузивно образовање од васпитача тражи виши ниво и квалитет знања. Заговорници специјалног образовања често васпитаче, учитеље и наставнике означавају као недовољно компетентним за рад са децом са сметњама у развоју. Чињеница је да је инклузија још пре неколико деценија спонтано прихваћена као облик најхуманијег вида прихватања различитости од стране појединих васпитача.

Улога васпитача као посредника инклузије треба да буде не само васпитно-образовна, већ и заштитничка када су у питању деца сасметњама у развоју. Ова заштитничка улога треба да буде софистицирана и на професионално компетентан начин реализована. У противном дете са сметњама у развоју неће развијати социјалне компетенције које су му потребне за функционисање у каснијем животном периоду. Због тога системску подршку инклузији треба поткрепити васпитачима обученим за инклузивно образовање који би као чланови стручних тимова доприносили општем развоју детета (Којић, Марков, 2012).

Дакле, васпитачи у инклузивним програмима покушавају да задовоље индивидуалне потребе сваког детета и тако представљају модел за прихватање људске раз-

личитости. Својим поступцима и компетенцијама показују вредност међуљудских односа и како проблемом да се решавају када људи подржавају једни друге (Daniels и Stafford, 2001).

Питање стручне компетентности васпитача за рад са децом са сметњама у развоју остало је отворено и у стручној јавности изазива низ полемика између страха родитеља да ће њихово дете са сметњама у развоју бити изложено подсмеху и опресивном понашању вршњака на једној страни и заштитничком односу у оквиру породице, треба највероватније изабрати вртић као најприхватљивију опцију. Дете се, пре или касније, мора суочити са својом различитошћу и научити да се бори за своје позиције у групи, а да на основу својих квалитета буде прихваћено од стране вршњака. Инклузивна клима и хуманистички дискурс у највећој мери штите дете од нежељених утицаја околине (Којић, Марков, 2012).

Васпитачи формално јесу за инклузију, али сматрају да деца са развојним сметњама нису у домену њихове компетентности. Хуманост и ентузијазам нису довољни да би се процес инклузије остварио и због тога је неопходно увести студијску групу предмета која би будућим васпитачима омогућила да стекну знања о деци са развојним сметњама (Станковић-Ђорђевић, 2007).

### 3. Васпитачи и пракса

Припремајући васпитаче као професионалце да у вртићима преузму нове професионалне иницијативе, омогућавајући потенцијалним партнерима и сарадницима да се окупе око вртића као фактора укупног развоја, подижемо ниво квалитета рада у предшколској установи. Припремљеност васпитача као професионалаца да у вртићу преузму нове професионалне иницијативе подразумева и спремност да остварују глобалне и специфичне улоге на свим нивоима организационе структуре унутар предшколске установе (Сучевић, 2009). Васпитач, практичар, који је професионално оспособљен мора да анализира сопствени стил васпитавања; да прочишћава сопствене вештине васпитавања или управљања; да експериментише новим методама рада и идејама; да размењује своје идеје и вештине са колегама; да учи о савременим истраживањима на пољу васпитања и образовања; да се прикључује раду семинара и радионица које организују професионалне организације; да се прикључује курсевима који се организују у оквиру факултета и високих школа струковних студија за образовање васпитачког кадра; да спроводи евалуацију рада у вртићу како би проценио текуће активности и поставио циљеве за будући рад; да евалуира свакодневно свој рад и рад вртића у целини, мењајући оно што изискује промену (Центар за интерактивну педагогију, 2007).

Проблеми са којима се васпитач најчешће суочава у пракси су деца са тешкоћама у учењу, тешкоћама у говору и језику и са емоционалним поремећајима. Сваки десети васпитач у групи има дете са оштећењем слуха, интелектуалном ометеношћу и другим сметњама у развоју.

Неадекватан приступ овој деци у оквиру васпитно-образовног рада негативно се одражава на развој ове деце што резултира ниским самопоуздањем, интравертношћу и дубљим заостајањем у развоју (Солеша-Гријак, 2010).

Гојкова (2006) указује да ће европске интеграције омогућити посвећивање пуне пажње, а путем васпитања и образовања стицању компетенција просветних радника у чијем фокусу ће бити: моћ аналитичког мишљења, способност тимског рада, самосталност, самоиницијатива уз стручност и компетентност.

Додатна едукација и оспособљеност за рад са сваким дететом, партнерски однос родитеља и васпитача, доступност програма сваком детету, постојање и израда стимулативних програма за децу којој је потребна подршка, заступљеност тимског рада – основна су обележја савремене образовне интервенције која изискује квалитативне промене раду и професионалном развоју васпитача (Срдић, 2010:63).

Битан фактор за развој деце са сметњама у развоју су пружање психолошке, социјалне и здравствене помоћи целој породици и поред чињенице да стручни тим који се бавио проблемима деце није прошао кроз формалну стручну обуку, постигнути су продуктивни резултати. Услови за продуктивни рад стручног тима засновани су на поштовању, сарадњи и неформалном стручном усавршавању (Сретеновић, 2003).

#### 4. Закључна разматрања

Инклузивним програмом омогућено је стварање васпитног и образовног окружења у коме сва деца могу да се развијају и уче и да буду укључена у различите врсте активности. Инклузивно васпитање и образовање је средство за остваривање права на недискриминацију и оно је основно људско право. Захваљујући овом програму, сва деца уче и живе заједно, што представља основни корак у стварању толерантнијег хуманистичког и демократског друштва. Носиоци и реализатори поменутог инклузивног програма на свим нивоима васпитања и образовања, почевши од предшколског васпитања и образовања преко основношколског, до средњошколског и високошколског образовања јесу управо сви они који су запослени у тим установама. Дакле, на нивоу предшколског васпитања и образовања у центру остварења инклузивног програма налази се васпитач који и највише времена проводи са децом са посебним потребама и сметњама у развоју. Од стручности, вештина, знања и компетенција васпитача у великој мери зависи колико ће се успешно остварити инклузивни програм, и у складу са тим колико ће деца са посебним потребама и сметњама у развију напредовати и развијати се.

Полазећи од свега претходно наведеног, на крају овог рада бисмо изложиле основне смернице које Сретенов (2008), ослањајући се на Даунинга (Downing, 1996), сугерише васпитачима у инклузивним вртићима, како би њихов рад био што успешнији.

- васпитач не треба да комуницира са дететом на инфатилан начин, већ да користи исте обрасце интеракције и комуникације као за сву осталу децу тог хронолошког узраста;
- начин на који се даје инструкција детету треба да буде такав да представља подршку његовом укључивању у групу на начин да га не учини превише зависним од васпитача. Важно је да за дете ометено у развоју васпитач не постане лидер групе већ да је његова пажња усмерена ка правом лидеру;
- подршка која се даје детету мора да буде мудро балансирана, да је има довољно али не и превише, и да дете постепено прати општу инструкцију која се даје групи. Уколико су комуникационе баријере изражене у мери да то није могуће, инструкција треба да буде тако дата да дете максимално укључује у групне активности а да група није преоптерећена дететовим потребама;
- претерана подршка је проблем за само дете јер не развија његову самосталност и доводи га у ситуацију да га група опажа као мање ефикасног и способног;
- генерално треба избегавати манипулисање дететом, уместо тога треба манипулисати самом активношћу и материјалом који се у њој користи. Одра-

сли би требали да се концентришу на пружање неопходне вербалне и физичке помоћи да би подстакло интеракцију детета без ометања типичног игровног сценарија (Сретенев, 2008: 53, 54).

Општи закључак би био да, када су у питању деца са сметњама у развоју и инклузивни процес, постоји могућност да васпитачи постану професионално компетенти за рад у инклузивним условима. Овоме би допринели следећи фактори:

- увођење инклузивне студијске групе предмета на основним студијама високих школа и васпитачких факултета;
- увођење специјално едукацијске и редукацијске студијске групе предмета на основним студијама високих школа и васпитачких факултета;
- огранизовање педагошке праксе у чијем фокусу ће бити деца са сметњама у развоју;
- активно учешће васпитача у инклузивним тимовима основаним на интердисциплинарном, мултидисциплинарном и трансдисциплинарном нивоу;
- сарадња са родитељима и широм породицом деце са сметњама у развоју подстицана од стране васпитача;
- сарадња са родитељима деце типичног развоја подстицана од стране васпитача;
- вршњака подршка деци са сметњама у развоју подстицана од стране васпитача;
- давање предлога и реализовање акредитованих семинара чији носиоци би били васпитачи који се посебно истичу по питању инклузивног образовања;
- сензибилисање шире јавности у вези са децом са сметњама у развоју и особа са инвалидитетом и др. (Којић, Марков, 2012).

Уз додатне едукативне семинаре, квалитетну сарадњу са породицом, деце са сметњама у развоју и уз сараднички односе (који подразумевају размену искустава и прихватање препорука компетентнијих стручњака) са члановима инклузивног тима, васпитач са високим образовањем био компетентан за рад у инклузивном процесу.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Гојков, Г. (2006). „Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача“. Г. Гојков (ур.) *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Висока школа за образовање васпитача.
- Daniels, R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Београд: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Сарајево: Филозофски факултет.
- Којић, М, Марков, З. (2012). „Компетенције васпитача са гледишта индивидуалног образовног плана у контексту инклузије“. *Зборник ВШССОВ*. 2-2012. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Марков, З, Адамов, Н. (2008). „Улога васпитача у инклузивном процесу“. *Норма*. 13 (1-2): 167-184.
- Солеша-Гријак, Ђ. (2010). „Опште и неке од специфичних компетенција васпитача за друштво учења“. Б. Влаховић (ур.) *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*. Београд: Едука: 19-60.
- Срдић, В. (2010). „Лични и професионални развој васпитача“. Б. Влаховић (ур.) *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*. Београд: Едука: 60-104.
- Сретеновић, Д. (2003). „Искусва психолога у раду са децом са сметњама у развоју“. *Acta medica Semendrica*. 10 (20): 63-65.

- Сретен, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића – деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију
- Станковић-Ђорђевић, М. (2007). Ставови о васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама. *Педагогија*. 62 (1): 7-79.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2010). „Ненасилна комуникација у служби инклузивног процеса“. *Педагошка стварност*. 56 (5-6): 399-411.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2002). *Деца са посебним потребама- предшколски узраст*. Пирот: Вишока школа за образовање васпитача.
- Стојановић, А. (2006). „Педагошка димензија компетенција учитеља и васпитача“. Г. Гојков (ур.) *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача: 90-105.
- Сучевић, В. (2009). „Социјалне и радне компетенције васпитача као предуслов квалитетног васпитно-образовног рада у предшколској установи“. *Норма*. 14(2):179-188
- Сучевић, В. (2010). „Педагошке и дидактичко методичке компетенције васпитача као предуслов остваривања инклузивног програма“. *Узданица*. 6(2): 207-220.
- Хозић, И. (2009). „Инклузија за све“. *Педагошка стварност*. 3-4: 440-445.
- Centar za interaktivnu pedagogiju (2007). *Profesionalizam vaspitaca*. Interni materijal. Beograd

**Marijana Silaski, M.A.**

**Ana Vukobrat, M.A.**

Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia

#### **COMPETENCES OF AN EARLY CHILDHOOD EDUCATOR FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS**

*Summary:* The idea of inclusive education refers to the right to education for all children and young people. Special emphasis is placed on the integration of children with special needs. The effort to enable children with special needs to enter regular kindergartens guided by the basic argument that interaction with peers provides the best possible development has raised the question of whether the educators in regular kindergartens are competent enough to work with children with special needs. Inclusive process of education is composed of numerous small and large steps that require time, graduality and above all good planning, and is based on the beliefs, attitudes and values, pedagogical knowledge and skills. Since the main obstacles to the realization of inclusive education are the lack of teachers' motivation, the existence of prejudices against the children with special needs, the lack of expert knowledge and refusal to accept new educational models, the study reveals the core competences of a teacher needed for the above-mentioned task.

*Key words:* teachers' competences, children with special needs, inclusive education.

## МЕДИЈСКА КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА КАО УСЛОВ МЕДИЈСКЕ КУЛТУРЕ ДЕТЕТА

*Сажетак:* Медији су важан саставни део сваког друштвеног система, као комуникациона технологија и као простор у коме се комуницира. Важно је учествовати у свом друштвеном и културном окружењу и разумети га, развијати критичко мишљење и користити сопствене креативне потенцијале за успешан пласман својих идеја и вредности. У овом раду се разматрало у којој мери медијска компетенција васпитача одређује ниво медијске културе детета и како се рефлектује на активности деце у вртићу. Дете је од рођења окружено различитим медијима, те је њихов утицај у свакодневном животу и васпитно-образовном процесу велики. Улога васпитача се огледа у томе да подстиче активности и ствара услове за игру, проширује искуство детета, пружајући позитивне примере и подстиче децу на дивергентна решења. Перцепција детета је увод у конструктивно размишљање и креативност. Битно је развијање критичког начина мишљења, а не пасивно усвајање садржаја. Медијски компетентан васпитач развија код деце способности опажања, посматрања, упоређивања, закључивања; ствара радознало и активно дете које је способно да своја искуства користи у новим ситуацијама.

*Кључне речи:* медији, медијска компетенција, медијска култура, масовна комуникација, активности у вртићу.

Непосредна околина је непресушан извор сазнања о свету који нас окружује. Природне и друштвене појаве уз тековине савременог друштва богате искуства деце и подстичу њихову радозналост и креативност, чинећи их отвореним за нова сазнања. Богатећи социјално искуство и стичући елементарна социјална сазнања, деца постепено усвајају и основне норме друштвено прихватљивих облика понашања. То доприноси изграђивању елемената моралног расуђивања, што је значајно за изграђивање активног и стваралачког односа према друштвеној средини.

Медији су важан саставни део сваког друштвеног система, као комуникациона технологија и као простор у коме се комуницира. Савремени свет је незамислив без медија масовне комуникације и реално је претпоставити да ће се убрзани развој медија наставити и даље. Нови нараштаји расту упоредо са медијима и њиховим садржајима а тиме се мења значење и утицај медија на живот људи и активности деце у вртићу. Дете је од рођења окружено различитим медијима те је утицај медија у свакодневном животу и васпитно-образовном процесу велики. Зато је неопходно истаћи значај медијске писмености (компетенције) која подразумева развој аналитичких вештина које могу да нам помогну да боље разумемо медије и медијске поруке. Важно је учествовати у свом друштвеном и културном окружењу и разумети га, развијати критичко мишљење и користити сопствене креативне потенцијале за успешан пласман својих идеја и вредности.

---

\* bojanradic@ikomline.net



Улога васпитача огледа се у томе да подстиче активности и ствара услове за игру, проширује искуство детета, пружајући позитивне примере и подстиче децу на дивергентна решења. Перцепција детета је увод у конструктивно размишљање и креативност. Битно је развијање критичког начина мишљења, а не пасивно усвајање садржаја. Медијски компетентан васпитач развија код деце способности опажања, посматрања, упоређивања, закључивања; ствара радознало и активно дете које је способно да своја искуства користи у новим ситуацијама.

Полазећи од сопствене васпитно-образовне праксе и надограђујући своје професионално знање кроз перманентно стручно усавршавање, васпитач јача своје компетенције. У области медијске педагогије неопходно је да васпитач развија и медијску компетенцију како би могао да одговори захтевима савременог друштва. Познавање и примена ИКТ у васпитно-образовном раду ствара потенцијале за подизање квалитета свих сегмената васпитно-образовног процеса и поспешује развој медијске културе.

СТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ НЕОПХОДНИХ ВЕШТИНА И ЗНАЊА ЗА КОРИШЋЕЊЕ МЕДИЈА ЧИНЕ ОСНОВУ МЕДИЈСКЕ ПИСМЕНОСТИ. Критичким сагледавањем садржаја који се путем медија преносе, њиховом промишљеном и правилном употребом може се избећи негативан, а остварити позитиван утицај медија на васпитање и образовање деце. Управо у правилној примени средстава масовне комуникације и информационе технологије и у начину њихове интеграције у васпитно-образовни процес, огледа се значај улоге коју васпитач има у развијању медијске културе детета.

Јачање медијске компетенције васпитача као услов медијске културе детета је потреба и нужност образовања будућности, у модерном свету у коме спој високе технологије и културе унапређује ниво медијске културе једног друштва.

У другом делу рада приказано је како медијска компетенција васпитача одређује ниво медијске културе детета и како се рефлектује на активности деце у вртићу. Презентован је рад „Дете и медији – стварамо програм наш дечји“ васпитача Јасмине Радић (аутора овог рада) и Наде Веселиновић, у коме се долази до сазнања о природи активности васпитача и деце на пољу развијања медијске културе у вртићу.

## **Презентација рада васпитача „Дете и медији – стварамо програм наш дечји“**

### **Разлози за избор теме**

Интерес за медије код деце постоји још од млађе групе, јер су деца окружена многобројним техничким средствима у свакодневном животу

Запажања у групи – у оквиру слободних активности деца имитирају садржаје са телевизије: девојчице покретом, гласом, одећом имитирају певаче и певачице, дечаци јунаке цртаних филмова – Покемони и др., од слагалица се праве бејблејдови.

### **Избор теме**

- Разговори између васпитача и деце о томе шта гледају, слушају, запажају на телевизији, да ли им се допада или не, колико дуго гледају телевизију, да ли се плаше, да ли их то весели, да ли родитељи гледају са њима или без.
- Покушај да смање агресивност и створе услове за развијање естетских вредности примерене њиховом узрасту.
- Активирати и оснажити стидљиву и повучену децу како би стекла сигурност и развијала своје способности везане за комуникацију

Литература и новински чланак у којима се износе чињенице да:

- Деца просечно гледају телевизију 5 или 6 ч дневно;
- Врло брзо деца замењују емисије за децу емисијама за одрасле услед чега се могу формирати неправилне представе и укус;
- Неадекватна физичка, интелектуална, друштвена активност;
- Не развијају вештине потребне за активно решавање проблема, очекују да им ТВ обезбеди задовољство и одговоре;
- Гледање насиља подстиче агресивност, повећање страхова, има мало толеранције и дељења у групи, деца су раздражљива, пасивна, потиштена, имају лош сан и апетит;
- Мање маште и креативности, слободна игра је једноставна;
- Мало комуникације у породици, повећање броја говорних поремећаја, појачано отуђење и затварање у свој свет.

### Циљеви и задаци

Ублажавање негативних утицаја неадекватних садржаја за децу:

- изграђивање здравог стила живљења који карактерише активност уместо пасивности, сарадњу уместо отуђивања;
- развијање позитивних емоција као што су поверење и задовољство;
- разумевање својих осећања и стварање реалне слике о себи;
- стварање моралних и естетских вредности;
- приближавање деци правих културних вредности;
- разликовање реалног света од фикције;
- задовољавање потребе за различитим начином сазнавања;
- повећати осетљивост родитеља за потребе детета;
- богаћење дечје маште;
- развој говорног стваралаштва;
- развој способности опажања, посматрања, упоређивања, изражавања, закључивања;
- подстицање самосталности код деце;
- способност да своје искуство користи у новим ситуацијама.

Садржаји магичне кутије:

- телевизија;
- моја омиљена тв-емисија, монолошки говор, игра репортер;
- прављење разлике између емисија за децу и одрасле;
- причање игре гласовима, грађење приче, причање на основу слике, изокретаљке, измишљамо имена, игре луткама, замењујемо улоге;
- плес - плесне импровизације, народне игре за децу;
- драматизација - игра огледала, имитирамо, ходамо по замишљеном тлу, замишљене ситуације, залеђена слика, пантомима;
- слушање музике, користимо сопствено тело као инструмент, звуци околине, ономатопеја, слушамо свој говор са магнетофонске траке, певамо пред микрофоном, камером;
- уопштавање и класификација – издвајање појединих својстава предмета, проналажење парова, успостављање релација, коришћење симбола, успостављање релација и односа између појмова;

- експерментисање кретањем (ограничено, слободно), ходање, скакање, трчање, одржавање равнотеже;
- обликовање папира и пластелина - истраживачке игре, групе фигура у различитим односима – стварамо причу и цртани филм, оригами поступак;
- анализа уметничких дела – емоционални садржаји, ликовно представљање туге, радости, на телу, вођена машта, разговори о изражавању емоција;
- социјализација - посматрање из перспективе других људи, увиђање сличности и разлика између деце и одраслих, групни цртеж, игре огледала;
- дечји дневник – говорне игре: причање вести, пренос утакмице, рекламни спотови, телефонирање;
- прављење стрипа.

#### Биоскоп

- снимање филма;
- прављење цртаног филма;
- занимања – глумци, шминкери, режисери, костимографи, каскадери;
- награде;
- филмска музика;
- имитативне игре - бонтон - лепо понашање у биоскопској дворани;
- рекламе - разговор шта су то рекламе;
- имитација реклама - њихова омиљена реклама;
- цртање реклама.

#### Позориште

- саставни део позоришта – сцена – кулисе – декор;
- глума уз пантомиму;
- драматизација приче;
- луткарска представа;
- костими - имитативне игре;
- илустрације позоришних представа;
- постер и израда карата.

#### Методологија:

- Разговор о емисијама на телевизијама које деца гледају код куће;
- Имитирање и усмеравање дечје пажње на нешто што је битно, а могло би да промакне;
- Разговор о томе - изношење личних утисака и запажања;
- Како бисмо то могли ми - пружање своје активности;
- Проширивање активности - изражавање доживљаја на разне креативне начине, кроз цртање, покрет, драмску игру;
- Добијање продуката у виду прича, песама, цртежа, фотографија и др.

Васпитач подстиче активности, ствара услове за игру, даље проширује искуство детета, пружајући позитивне примере, као и подстицање на дивергентна решења како би то могло још.

- Перцепција детета, оно шта види на екрану је увод у конструктивно размишљање и креативност, развијање критичког начина мишљења, а не пасивно усвајање.

Ток рада

Фазе стварања:

- снимљено је интересовање деце;
- анкетирани су родитељи;
- анализа резултата;
- прикупљена је и проучена одговарајућа литература;
- интерес и за друге медије (радио, новине) довео је до промене првобитне теме- Утицај телевизије на деца –у нову тему Дете и медији- стварамо програм наш дечји - и даљи рад на креирању програма по мери детета.

Облици и методе рада

ОБЛИЦИ РАДА - фронтални, групни, индивидуални.

МЕТОДЕ РАДА –дијалогска, метода усменог излагања (показивање, објашњавање, давање упутстава).

- игра као метод самосталног учења,
- метода решавања проблем,

Активности:

#### 1. НАРОДНА ТРАДИЦИЈА

- разговор о прошлости;
- разгледање албума и слика;
- како су се играли и живели;
- старе речи;
- прављење народних рукотворина - ћилим, шаре за шал, ткање;
- прављење ћупова, лицидерских срца са огледалима;
- са родитељима смо оформили кутак народне радности;
- разговарали о деловима ношње и животу у селу и граду;
- преслушавање музике и одабир за приредбу;
- прављење кореографије и сценографије, реквизита;
- направили за родитеље приредбу „Чувајмо игром, песмом и весељем народно благо“.

#### 2. ЦРТАНИ ФИЛМ

- кренуло се од разговора о цртаним филмовима-који јунаци постоје, шта им се допада;
- упознавање са техником прављења цртаног филма-низ цртежа од којих се добија покрет, примери:
  1. Лилихип- две слике брзим покретањем руку добија се једна слика.
  2. Лице- покретом трака лице говори и показује своја осећања- користи се за различите проблемске ситуације и активности (зашто неко плаче, зашто се неко руга и др...);
- Пошто цртани филм ПОКЕМОНИ, БЕЈБЛЕЈД, ЈУГИО прате рекламе о картама и деца их траже, васпитачи су понудили дидактику и друштвене игре (увели нова правила –доношење карата петком), у игрању коју користе више него раније.

#### 3. ТЕЛЕВИЗИЈА

- дневник;
- прављење телевизора;

- разговор са поделом улога;
- стварање музике –шпица;
- спикери;
- ко доноси вести – репортери;
- активности - стони фудбал, спортски коментатор;
- временска прогноза;
- гледање дневника код куће-шта се све дешава;
- шта се све дешава –код нас у вртићу;
- прављење дневника групе;
- искуство да је дете А. С. била на телевизији РТС, ЈУТАРЊИ ПРОГРАМ-КУЋНИ ЛЈУБИМЦИ - прича о хрчку - деца су гледала код куће што је изазвало реакције код деце у виду питања, као и жеља да размене искуства.

#### 4. ПРАВЉЕЊЕ ФИЛМА

- Деца сама праве причу-прича о Пузлици;
- Цртају по сценама;
- Прављење великог екрана;
- Гледање и коментарисање филма.

#### 5. МОДНА РЕВИЈА

- слободна игра деце у кутку костимирања;
- разговор о модној ревији - где могу да је виде;
- имитација модне ревије са музиком, одећом, покретима како је деца виде на телевизији;
- направити нашу модну ревију где приказујемо дечју моду, адекватну за њихов узраст;
- разговор о пристојној/непристојној, удобној/неудобној одећи.

#### 6. ПОЗОРИШТЕ ЛУТАКА

- гледање представе Жућа и његове жабе;
- прављење лутака у сарадњи са родитељима;
- манипулација луткама –слободна игра са луткама;
- прављење наше представе-текст не постоји-драмске импровизације уз музику.

#### 7. ПРЕДСТАВА МАЛА СИРЕНА

- пошло се од постојећих костима васпитача и костима донетих од куће;
- деца су смишљала заједно са васпитачем текст и направила представу;
- одабрана је музика;
- одиграна је представа;
- представа је одиграна у више група (млађе и средње групе) по њиховој жељи-створено је путујуће позориште.

#### 8. НОВИНЕ

- наша група је фотографисана поводом Дечје недеље и репортажа и фотографија изашле су у дневном листу *Политика*, што је посебно обрадовало децу јер су себе видели у новинама. Касније, када би било речи о предшколству и деци, увек је коришћена фотографија наше деце. Велики интерес деце за новине је почео од тада;
- доносили новине и анализирали изглед и садржај новина;
- дошло се до закључка да су новине прљаве зато што се отиरे боја;
- прављење наших новина.

#### САРАДЊА СА ОСТАЛИМ ГРУПА

- тема је заинтересовала неке од група у вртићу које су се укључиле у краћем периоду неком својом активношћу.

#### САРАДЊА СА ПОРОДИЦОМ

- родитељски састанак на коме су родитељи упознати са темом – дете и ТВ;
- анкета;
- израда лутака и костима;
- сакупљачке активности - занимљивости из света, старе ствари, музика;
- родитељ – посматрач активности.

#### ПРОДУКТИ АКТИВНОСТИ

- Збирке говорног стваралаштва код деце (искази деце, приче, песме, брзалице, стрипови, збирка занимљивости);
- Драматизације (са луткама);
- музичко-сценски програми (представа);
- вајарски радови (грнчарија, лицидерска срца, моделовање ликова за цртане филмове);
- фотографије;
- видео и аудио записи;
- лутке;
- костими;
- кутак народног стваралаштва.

#### ПРОБЛЕМИ У РАДУ

- бројна група – тридесет и четворо деце;
- враћање на претходне садржаје услед утицаја породице, али сада уз критичко процењивање садржаја и обраћање пажње на осећања других;
- недостатак техничких средстава у соби (телевизор, диктафон, фото-апарат, камера), а и кад постоји, изгуби се спонтаност.

#### ДОБИТИ ЗА ДЕТЕ

- радознало, активно дете;
- развој свести о себи, позитивних емоција;
- богатија социјална интеракција, боља кохезија у групи, групе функционишу као тимови;
- могућност активног учешћа у активностима;
- поштовање правила у активностима и слободној игри;
- атмосфера у току рада је опуштенија;
- уживање деце у активностима.

#### ДОБИТИ ЗА ВАСПИТАЧА

- мотивисаност услед значаја теме;
- проширивање знања о теми;
- осећај успешности и корисности.

#### ДОБИТИ ЗА РОДИТЕЉА

- освешћивање код родитеља великог утицаја медија на дете и запитаности о времену које дете проводи пред телевизором и саджају телевизијских програма;

- родитељи боље упознају своју децу, разговарајући о садржајима програма, пратећи њихова интересовања, како у оквиру медија тако и задовољавању њихових развојних потреба;
- развијање квалитетнијег односа на релацији родитељ – дете и родитељ–васпитач.

#### ШТА ДАЉЕ?

- родитељски састанак-радионице;
- анкета-снимак постојећег стања;
- преношење порука- радио, компјутерске игрице, мобилни телефони;
- посета телевизијском студију;
- посета новинарске куће;
- посета позоришта;
- посета галерија и музеја;
- даљи рад на развијању појма о себи;
- развијање кооперативних игара и активности;
- развијање драмске радионице.

#### ЛИТЕРАТУРА

Веселиновић, Н. и Радић, Ј. (2007). „Дете и медији – стварамо програм наш дечији“. *Савез удружења васпитача Србије, 11. стручни сусрети васпитачи-васпитачима Врњачка Бања 2006.* (174-186). Смедерево: Ведрa.

#### Jasmina Radic

Preschool Institution “Cukarica”, Belgrade, The Republic of Serbia

### **MEDIA COMPETENCE OF A NURSERY SCHOOL TEACHER AS THE PRECONDITION FOR A CHILD’S MEDIA CULTURE**

*Summary:* The media, as the communication technology and as the communication space, are an important part of every social system. It is important to participate in our social and cultural environment and to understand it as well as to develop critical thinking and use our own creative potential for the successful placement of our ideas and values. This paper analyzed the extent to which the nursery school teacher’s media competence determines the level of media culture of children and how this reflects to the activities in nursery school. A child is surrounded with various media from birth so the influence of media is great both in everyday life and in the educational process. The role of the nursery school teacher is to encourage the activities and create conditions for play, to broaden the child’s experience by offering positive examples and to encourage children for finding divergent solutions. The perception of the child is an introduction to constructive thinking and creativity. It is important to develop critical thinking in children, and not encourage their passive acceptance of contents. The media competent teacher will develop the child’s ability of observation, watching, comparison, making conclusions; which all creates a curious and active child, able to use his/her experience in new situations.

*Key words:* media, media competence, media culture, mass communication, activities in nursery school.

## UTICAJ VASPITAČA NA KVALITET ŽIVOTA PORODICE DETETA SA AUTIZMOM

*Sažetak:* Ovim radom autorka će pokušati da ukaže u kojoj meri vaspitač može da utiče na kvalitet života porodice koja ima dete sa autizmom. Jedan od osnovnih uslova za to je da se kod roditelja stvori osećanje spokojnosti dok je njihovo dete u vrtiću, odnosno, da imaju poverenje u vaspitača da će u radnoj sobi doprineti stvaranju pozitivne atmosfere i da se dete neće osećati odbačeno. Svakodnevna dvosmerna diskusija između članova porodice i vaspitača doprineće sticanju i razvijanju poverenja roditelja u kompetencije i saosećajnost vaspitača. Cilj vaspitača je da kod roditelja, a posebno kod majke, suzbije stres koji je izazvan osećanjem da dete nije dovoljno bezbedno u vrtiću, s obzirom na to da njegove reakcije mogu biti nepredvidljive. Vaspitač argumentima treba da uveri roditelje da je sposoban da anticipira reakcije deteta i da je sposoban da reaguje onako kako je u najboljem interesu deteta. U ovom radu biće prikazano u kojoj meri je vaspitač doprineo kvalitetu života porodice jer je uspeo da uveri roditelje da vrtić njihovom detetu pruža velike vaspitno-obrazovne mogućnosti. Roditelji su za vreme boravka deteta u vrtiću mogli opušteno obavljati svoje obaveze. Dete sa autizmom je u potpunosti prihvaćeno od vršnjaka, što je kod roditelja izazvalo osećanje samopoštovanja. Takođe su u vaspitaču, pored stručnjaka, videli poverljivu, dobronamernu osobu koja različitost, već kao profesionalni, moralni i humani izazov. Merama podrške koje su u osnovi imale kompenzatorne elemente vaspitačica je doprinela da dete sa autizmom postane funkcionalnije. Navedeno je doprinelo da se kvalitet života porodice vrati u relativno uobičajene tokove.

*Cljučne reči:* kvalitet života, dete sa autizmom.

### 1. Uvod

Kod nas je pre uvođenja inkluzije bila praksa da se razvojne smetnje uglavnom posmatraju kroz prizmu medicinskog i defektološkog tretmana i da se, kao takve, tretiraju u specijalizovanim ustanovama. Inkluzija je u proces edukacije i rehabilitacije dece sa smetnjama u razvoju uključila i prosvetne radnike različitih struka: vaspitače, učitelje, nastavnike i dr. Saradnja vrtića/škole i roditelja dece/učenika bi trebalo da poboljšaju funkcionalnost porodica, a samim tim i da se detetu sa smetnjama u razvoju stvore što povoljniji uslovi za život.

Edukacija vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika u pružanju pomoći deci sa razvojnim poremećajima jeste imperativ savremenog humanog društva. Edukovani vaspitači bi lakše mogli da objasne roditeljima prirodu poremećaja, a takođe bi inkluzivno obrazovanje učitali efikasnijim.

Predrasude prema deci sa smetnjama u razvoju često narušavaju kvalitet života cele porodice. Ovo se posebno odnosi na porodice koje imaju decu sa autizmom. Nedostatak soci-

---

\* sandraludajic@predskolskakikinda.edu.rs



jalne interakcije, komunikacije i stereotipne radnje karakteristične za ovu decu mogu da budu velika prepreka da porodica skladno funkcioniše.

Senzibilisanje šire javnosti i suzbijanje predrasuda olakšalo bi život porodica čiji članovi imaju razvojnu smetnju ili su osobe sa invaliditetom.

## **2. Pojam autizma, stres kod roditelja dece sa autizmom i šta treba činiti kako bi se postigla harmonizacija porodice**

Autizam je jedan od poremećaja iz autističnog spektra, pored Aspergerovog sindroma, atipičnog autizma i pervazivnog poremećaja koji nije drugde klasifikovan. Ovi poremećaji su svrstani među mentalne poremećaje jer se manifestuju kroz širok spektar kognitivnih, emocionalnih i neurobihejvioralnih abnormalnosti. Ključne kategorijalne odlike poremećaja su: jasno oštećenje razvoja socijalizacije deteta, razumevanja i produkovanja verbalne i neverbalne komunikacije, te ograničeni i ponavljani obrasci ponašanja. Demarkacione granice nisu jasne ni unutar same grupe poremećaja iz spektra autističnog poremećaja, niti u odnosu na autistične crte ponašanja u opštoj populaciji. Zbog toga termin 'spektar' ukazuje na značaj dimenzionog sagledavanja autističnih poremećaja, što će najverovatnije biti osnova i u novom dijagnostičkom klasifikovanju poremećaja iz sadašnje grupe pervazivnih poremećaja razvoja u novoj klasifikaciji DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, peto izdanje) Američkog udruženja psihijata (American Psychiatric Association - APA). Razumevanje poremećaja iz autističnog spektra, ali i prevalencija poremećaja, korenito su se menjali u poslednje četiri decenije. Tako se predviđanja prevalencije od četiri obolela na 10.000 osoba, danas kreću od 0,6% do oko 1%. Ovo povećanje prevalencije ne može se objasniti isključivo boljim prepoznavanjem poremećaja od strane stručnjaka i roditelja, niti širim dijagnostičkim kriterijumima. Opšti je zaključak da poremećaji iz autističnog spektra više nisu retka stanja i da je potpuno opravdan pristup usmeren ka prihvatanju upozorenja da je reč o hitnom problemu javnog zdravstva (Stanković, Lakić, Ilić, 2012:236).

Istraživanja autorke Milojević-Vidojević (2008) u vezi sa stresom roditelja koji imaju decu sa autizmom pokazuju da je ukupan stres povezan sa svim parametrima stresa (roditeljski stres, teško dete i disfunkcionalna interakcija roditelj-dete). Stepen stresa nije povezan sa polom i bračnim stanjem roditelja kao ni sa dijagnozom deteta. Stres je povezan sa uzrastom deteta, i intenzivniji je kod roditelja koji imaju stariju decu.

Neke od preporuka za poboljšanje kvaliteta života porodica koje imaju dete sa autizmom bile bi:

- Dobri odnosi u porodici imaju veoma dobar efekat na dete sa autizmom, delimično jer dete oseća harmoniju u kući i biva srećnije.
- Roditelji ne treba da se opterećuju okolinom, treba da ignorišu poglede i komentare spoljne sredine. Podrazumeva se da roditelji treba da izvode svoju decu u park, na igrališta, u šetnju i na sva druga mesta koja su dostupna drugoj deci bez hendikepa.
- Veoma je važno da roditelji rano vaspitavaju dete sa autizmom tako što će ga učiti poželjnom ponašanju među ljudima, kako bi problem njihove različitosti bio prihvaćen od okoline.
- Proces da se dete sa autizmom nauči nečemu je mukotrpan i dugotrajan. Potreban je veoma ambiciozan rad koji zahteva mnogo vremena. U porodici u kojoj postoje i druga deca, može se činiti da je nemoguće naći vremena da ga roditelj posveti njima.
- Potrebno je redovno i svakodnevno organizovati sticanje rutina kod deteta. Posebnu pažnju treba posvetiti elementarnim znanjima i ličnoj higijeni. Naučiti dete da

ide u toalet je dugotrajan proces, neki put višegodišnji. Važno je dete učiti da jede samostalno i pedantno, da sipa sa merom u tanjir, da ostavi tanjir na mesto, obriše salvetom ruke i usta.

- Ako roditelj na vreme krene da trenira dete, na primer, da pere zube i uz to koristi detetovu naklonost ka zvučnim signalima, onda je lako naučiti dete da pere zube električnom četkicom. Motivacija deteta, stipljenje roditelja i trening daju kao rezultat da je dete naučilo jako važan momenat iz lične higijene.
- Dete treba kod kuće u igri pripremiti za posete zubaru i lekaru. Na primer, ako roditelji sa stetoskopom pokažu detetu kako to funkcioniše u stvarnosti.
- Deca sa autizmom, čak i ona koja imaju govorni jezik, teško pokazuju i rečima ukazuju roditeljima da ih nešto boli. Roditelji su ti koji treba da prepoznaju da se deca zdravstveno ne osećaju dobro. Poželjno je, ukoliko je moguće, dete naučiti da iskaže da ga boli grlo ili stomak jednostavnim rečima, pokretom ili slikom.
- Ako je potrebno da dete bude primljeno u bolnicu, onda je poželjno da roditelj ostane uz dete, da objasni osoblju detetovu bolest, da ispriča o detetovom ranijem iskustvu kod lekara. Deca se osećaju sigurnija ako uz sebe imaju neki predmet, ja-stuk ili igračku za koju su vezana.
- Deca sa autizmom mogu imati izraženu otpornost prema narkozi i to lekari treba da imaju u vidu. Kada se dete budi iz narkoze, najčešće je zbunjeno i poželjno bi bilo da neko koga dete dobro poznaje bude tada uz njega.
- Roditelji ne treba da su uznemireni zato što dete pokazuje tendenciju da u periodima jede samo jednoličnu hranu. Ako je moguće, neka roditelj postepeno u jelo ubacuje nešto od korisnih namirnica koje dete do tada nije prihvatilo. Deca sa autizmom preferiraju hranu koja ne zahteva žvakanje, a sokovi, voćne kreme, jogurti su omiljeni.

*Saveti za roditelje dece sa autizmom:*

- Naučiti ih da na najbolji način zastupaju svoju decu.
  - Da se informišu.
  - Da iskoristite sve usluge koje su im na raspolaganju u zajednici.
  - Upoznati ih sa osobama i terapeutima koji ih mogu naučiti ponašanju i pomoći im.
  - Naučiti ih da ispoljavaju svoja osećanja, da razgovaraju o njima.
  - Naučiti ih da svoj bes ne usmeravaju prema najbližima.
  - Supružnici treba da izbegavaju svađe u vezi sa autizmom jer je ta tema bolna za oba supružnika.
  - Učiti ih da vole svoje dete i da se ponose svakim malim uspehom deteta.
  - Podsticati ih da se okupe u zajednice koje se bave problemima dece sa autizmom i dr.
- (Priručnik – Za prvih 100 dana nakon postavljanja dijagnoze autizma).

### 3. Saradnja vrtića sa roditeljima deteta sa autizmom – primer iz prakse

Školske 2007/08. godine, u jedan od vrtića Predškolske ustanove „Dragoljub Udicki” u Kikindi, bilo je upisano dete sa autizmom. Dete je bilo obuhvaćeno defektološkim, psihosocijalnim i medicinskim tretmanom.

Dečak je rođen 2001. godine kao prvo dete iz druge trudnoće. Trudnoća je protekla pod stalnim nadzorom lekara. Porođaj je izvršen u terminu i do kraja druge godine rast i razvoj deteta su bili uobičajenog toka, ali bez razvoja govora. Ispitivanje je započeto kada je dete napunilo dve godine i šest meseci. Nakon detaljnog ispitivanja, kada je dete napunilo četiri godine, kod njega je dijagnostikovao autistični poremećaj. Inteligencija deteta bila je na gornjoj

granici lake mentalne retardacije. Od četvrte do šeste godine života, dete je bilo obuhvaćeno specijalnim edukacijskim i rehabilitacijskim programom pomoći u Specijalnoj školi „Milan Petrović“ u Novom Sadu. U program pomoći uključeni su: oligofrenolog, logoped, dečji psihijatar, pedijatar i psiholog. Nakon boravka u ovoj ustanovi, dete je samostalno u oblačenju, obuvanju, hranjenju i obavljanju fizioloških potreba. Potrebe iskazuje rečima. Voli muziku, pokretne igre, slikovnice sa životinjama, voli da posmatra sebe u ogledalu i da pravi grimase, voli igračke koje se redaju ili presijavaju. Razume postavljene zahteve upućene sa što jednostavnijim rečenicama ili rečima. Nije osetljivo na dodir. Kada je dete napunilo 6 godina, roditelji su ga upisali u redovni vrtić „Pčelica“ u Kikindi. Vrtić je bio obuhvaćen inkluzivnim obrazovanjem koje je na nivou Predškolske ustanove „Dragoljub Udicki“, a u okviru pilot-programa, počelo da se sprovodi od školske 2005/06. godine. Dečak je u oktobru 2008. godine počeo da pohađa pripremni individualizovani i prilagođeni program podrške detetu sa autizmom u Predškolskoj ustanovi „Dragoljub Udicki“ u Kikindi (Ludajić, Markov, 2011).

Važno je naglasiti da je tek u oktobru 2010. godine donet Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, ali da je Predškolska ustanova „Dragoljub Udicki“ individualizovani program podrške sa detetom sa autizmom počela da primenjuje još 2008. godine, uz opsežne pripreme stručnog tima. U tom smislu, ova Ustanova je jedna od prvih koja je u Srbiji krajnje ozbiljno pristupila realizaciji inkluzivnog procesa u vezi sa detetom sa autizmom.

#### **4. Priprema vaspitačice za vaspitno-obrazovni rad sa detetom sa autizmom**

Pored stručne pripreme za rad sa detetom sa autizmom koju je vaspitačica ostvarila u okviru šestomesečnog seminara u Kikindi, morali su da se obave i sledeći zadaci:

- upoznavanje i ostvarivanje saradnje sa porodicom dečaka sa autizmom,
- priprema roditelja dece tipičnog razvoja da će u grupi biti u školskoj 2008/09. i dečak sa autizmom,
- priprema dece tipičnog razvoja za dolazak dečaka sa autizmom,
- priprema koleginica vaspitačica i tehničkog osobljana za dolazak dečaka,
- priprema personalnog asistenta za pomoć u pedagoškoj rehabilitaciji deteta,
- nastavak kontinuirane sardnje sa stručnim timom: oligofrenologom, logopedom, dečjim psihijatrom, pedijatrom, psihologom i pedagogom uz praćenje efekata inkluzije i napredovanja deteta.

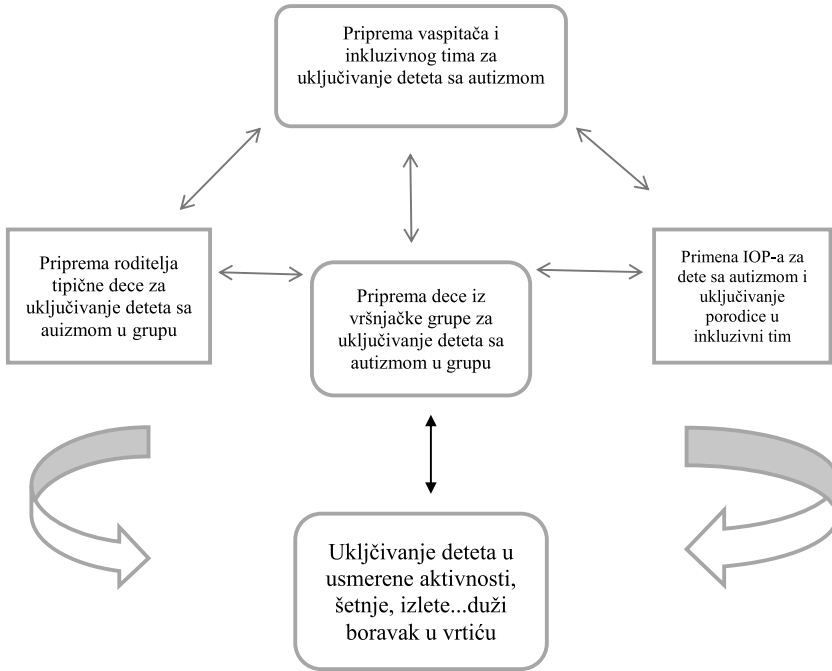
Vaspitačica je sa roditeljima, a posebno sa majkom, ostvarila prislan i iskren odnos. Majka je prihvatila poremećaj svog deteta krajnje racionalno i nije očekivala izlečenje sina već samo mogućnost da svoje biološke potencijale ostvari do maksimuma. Opsežno je opisala vaspitačici navike i ponašanje svog deteta. Vaspitačica je, kada je dete krenulo u vrtić, shvatila da je majka krajnje objektivno opisala psihosomatski status dečaka. Objektivnost majke je pomogla vaspitačici da ostvari kontakt sa dečakom odnosno poverenje dečaka. Analogno sa ostvarivanjem kontakta sa majkom, vaspitačica je stekla poverenje i dečaka.

Pozitivnu stranu uključivanja dečaka u vršnjačku grupu vaspitač vidi u poverenju koje su roditelji ispoljili prema vaspitaču, jer su kako je vreme proticalo dete sve duže ostavljali u vrtiću. Oni su mirno i bez straha mogli da obavljaju svakodnevne poslove, a da su pri tom znali da je dete bezbedno i da je zbrinuto u svakom pogledu.

Priprema roditelja dece opšte populacije je protekla bez većih problema jer je vaspitačica upoznala roditelje sa prirodom autističnog poremećaja, a takođe i sa osobinama konkretnog deteta. Pre dolaska dečaka sa autizmom u grupu, vaspitačica je održala dva roditelj-

ska sastanka na ovu temu. Namera je bila da kod roditelja podstakne humanost, toleranciju, simedoniju, altruizam, a da oni svakako pozitivno utiču na svoju decu i da prihvate dečaka (Ludajić, 2013).

U nameri da se detetu pruže što bolji uslovi u vrtiću, vaspitač je razvijao saradnju i poverenje sa porodicom deteta.



Shema 1. Prikaz saradnje vrtića i porodice deteta sa autizmom

Shema 1. pokazuje da uz dodatno obrazovanje vaspitača, pripreme porodica dece masovne populacije, uključivanje roditelja u inkluzivni tim i primenu IOP-a za dete sa autizmom, moguća je inkluzija ovog deteta u vršnjačku grupu. To kod porodice stvara osećanje pripadnosti i smanjuje tenzije kod supružnika. Saosećajnost sa roditeljima i dobijanje podataka o detetovim navikama i ponašanju, doprinose kvalitetnijoj realizaciji IOP-a.

Na taj način se stvaraju uslovi da dete provodi više vremena u vrtiću, a roditeljima se pruža mogućnost da spokojno obavljaju svoje obaveze jer su deca zbrinuta od strane vaspitača sa kojim je ostvaren odnos poverenja i saradnje.

Ovo dete je bilo u pripremaoj grupi za polazak u školu. Vaspitač je isključivo iz moralnih razloga bio na testiranju za polazak u školu ovog deteta. Pružao je snažnu podršku majci deteta. Dete je uz podršku majke iskazalo svoje biološke mogućnosti na testiranju i upisan je u prvi razred osnovne škole.

### Zaključak

U primeru koji je naveden jasno se vidi da je stav vaspitača da prihvati dete sa autizmom u redovnu grupu doprineo da roditelji private poremećaj svog deteta sa manje stresa.

Prihvatanje ovog deteta od strane vršnjaka i njihovih porodica takođe je ojačalo status roditelja što se direktno odrazilo na kvalitet njihovog života.

Vaspitač, i nakon polaska deteta u školu, održava kontakt sa porodicom deteta sa autizmom, interesujući se za njegov napredak.

Empatija, profesionalnost i moralnost vaspitača doprineli su da roditelji i njihovo dete sa razvojnom smetnjom, oseće da su integralni deo lokalne zajednice. Različitost u ovom primeru nije bila prepreka, već mogućnost da deca tipičnog razvoja postanu tolerantnija, a njihove porodice da suzbiju predrasude i da promene stavove.

#### LITERATURA

Išpanović, I, Pejović-Milovančević, M, Petrović, V, Dragojević, N. – Srpska verzija Priručnika za prvih 100 dana nakon postavljanja dijagnoze autizma

Ludajić, A. (2013). „Kompatibilnost defektološkog, medicinskog i pedagoškog modela podrške detetu sa smetnjama u razvoju”

Milačić-Vidojević, I. (2008). „Stres kod roditelja dece sa autizmom”. *Pshijatrija danas*, vol.40 (1),37-49.

Stanković, M, Lakić, A, Ilić, N. (2012). „Autizam i spektar autističkog poremećaja u kontekstu nove DSM-V klasifikacije i kliničkih i epidemioloških podataka“. *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo*, vol. 140, (3-4), 263-243.

<http://mondo.rs/a278310/Magazin/Porodica/Prakticni-saveti-roditeljima-dece-sa-autizmom.html>

#### **Aleksandra Ludajic, Specialist**

Preschool institution “Dragoljub Udicki”, Kikinda, The Republic of Serbia

#### **THE INFLUENCE OF PRESCHOOL TEACHER ON LIFE QUALITY OF FAMILIES OF AUTISTIC CHILDREN**

*Summary:* In this article, the author will try to indicate the extent to which the preschool teacher can affect the quality of life of families of children suffering from autism. One of the main prerequisites for this is to make the parents feel at peace while their child is in the kindergarten, i.e. to develop their trust in the teacher as a person who will contribute to creating a positive atmosphere in the classroom and make sure the child does not feel rejected. Daily communication between family members and the teacher will contribute to the building and development of the parents' trust in the competences and compassion of the teacher. The educator's goal is to suppress the stress of parents, especially mothers, caused by the feeling that the child is not safe enough in the kindergarten due to the fact that the child's reactions can be unpredictable. The educator needs to use arguments to assure the parents that he is able to anticipate the child's reactions and to react in the way most favorable for the child. This article will show the extent to which a preschool teacher has helped improve the quality of life of the family by convincing the parents that the kindergarten provides great educational opportunities for their child. Thus the parents were able to perform their everyday duties while their child was in kindergarten. The child with autism was fully accepted by their peers, which developed the feeling of self-esteem in parents. Furthermore, the parents saw their child's teacher not only as a professional but also as a reliable and supportive person who did not see their child's special condition as an obstacle but as a professional, moral and humanitarian challenge. By support measures, which were based on compensatory elements, the teacher contributed to that the child with autism become more functional. All of the above has contributed to improving this family's quality of life and allowing it to function fairly normally.

*Key words:* the quality of life, a child with autism.

## ПОГОДНОСТИ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ ЗА ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА У ЦИЉУ ОСАВРЕМЕЊИВАЊА НАСТАВЕ

*Сажетак:* Човек је од свог постанка па све до данас био везан за своју животну средину коју је годинама мењао и прилагођавао својим потребама. Са интензивнијом индустријализацијом он је престао да мисли на очување природе и отпочео бездушну експлоатацију природних ресурса чиме је почело уништење планете које може зауставити само промењен став према животној средини и очувању природе. Имајући у виду изреку да на младима свет остаје, морамо се потрудити да код тих, младих, развијемо еколошку свест, да истакнемо значај очувања животне средине и научимо их да брину о својој околини. Ликовна култура као предмет у основним школама (нарочито у нижим разредима основне школе) има одличан садржај који је погодан за истицање еколошких садржаја и корелацију са многим предметима, а нарочито са онима који су уско повезани са екологијом и дају још једну велику предност Ликовној култури у формирању еколошке свести. Нажалост, овај наставни предмет је неправедно изостављен у подстицању ученика да брину о својој околини, а задатак еко-едукатора добили су други наставни предмети. Имајући то у виду, овај рад је усмерен на анализу садржаја наставе Ликовне културе и указивање на његове погодности у реализацији еколошких садржаја на часовима редовне наставе ликовне културе у нижим разредима основне школе, како би се модернизовала настава и отпочело са масовним еколошким образовањем на свим пољима.

*Кључне речи:* екологија, животна средина, наставни план, наставни програм, ликовна култура.

### План и програм Ликовне културе

Планом Ликовне културе утврђује се недељни и годишњи број часова из овог предмета у појединим разредима. Програм Ликовне културе обухвата градиво из области ликовне културе сврстано по одређеном систему, а то су обично опште напомене о психофизичким особинама ученика у појединим разредима основне школе, затим ту су циљеви ликовне културе за целу школу и за поједине разреде, као и садржај наставе који је подељен по разредима или по циклусима. Програм садржи и методичка упутства и остала потребна објашњења. По програму Ликовне културе који је у Републици Србији донет још 1985. године, структура обухвата три компоненте које су се до данас задржале у програму овог предмета, а то су:

1. Наставни садржаји, који су усмерени на савладавање ликовног језика, а решавају се тако што се ученицима задају ликовни проблеми;

---

\* natadusha@gmail.com

2. Креативност која је битна компонента јер се односи управо на покретање креативности код ученика приликом решавања ликовних проблема, при чему се креативност схвата у најширем значењу и обухвата и психичке процесе;
3. Средства и медији који су делом идентични ликовним подручјима и техникама рада и односе се на стваралачки рад ученика, али и на проматрање уметничких дела.

Од I до IV разреда основне школе, нарочита пажња посвећена је перцепцији, памћењу, ликовном доживљавању, машти, мишљењу, способности замишљања слике у свести, предочавању облика, бојама простора и облицима у простору.

## Оперативни задаци Ликовне културе

### *Први разред*

У првом разреду треба:

- оспособљавати ученика да се служи средствима и техникама ликовно-визуелног изражавања који су доступни његовом узрасту;
- стварати услове за креативно опажање и тумачење предвиђених садржаја у првом разреду (облике и њихове квалитете, односе у видном пољу, светло и сенку, тактилност, цртани филм и стрип, разликовање појединих средина, дизајн, перформанс, преобликовање материјала или предмета њиховим спајањем);
- мотивисати ученика да се слободно ликовно-визуелно изражава, својствено узрасту и индивидуалној способности и да маштовито представља свет око себе.

### *Други разред*

Ученици треба да:

- схвате ликовно-визуелни рад као израз индивидуалног осећања, доживљаја и стваралачке имагинације;
- опажају, сећају се, објашњавају и реконструишу појаве или ситуације;
- стекну искуства о: оплемењивању животног и радног простора, контрасту облика, карактеру облика, коришћењу материјала за рад, визуелним знаковима, опажањима облика у кретању, компоновању, рекомпоновању, дејству светлости на карактер облика;
- развију навику лепог писања;
- развију осетљивост за лепо писање (ћириличка и латиничка палеографија).

### *Трећи разред*

- ликовно изражавање ученика у функцији развијања мишљења и визуелног ликовног естетског сензибилитета за медијуме, уз коришћење разних материјала за компоновање, покрет у композицији, орнаментику, простор, одабирање случајно добијених ликовних односа по личном избору, плакат и ликовне поруке као могућност споразумевања;
- увођење ученика у различите могућности комуникација;
- стварање услова за развијање свести о потреби чувања човекове природне и културне околине, те активног учествовања у квалитетном естетском и просторном уређењу животне околине.

### *Четврти разред*

Ученици треба да:

- разликују и повезују дводимензионалне и тродимензионалне облике;

- граде искуства и критеријуме према захтевима програма, ликовних уметности и ликовних појава у животу;
- усвоје знања о боји, ликовним техникама и креативно практично раде са односима боја;
- ускладе ликовни рад са другим медијима (звук, покретом, литерарним изразом и сценским амбијентима);
- препознају ликовне технике.

Да бисмо утврдили да ли је овај предмет заиста погодан за еколошко образовање, пошли смо од садржаја Ликовне културе, односно наставних тема и наставних јединица, које произилазе из Плана и програма које смо детаљно анализирали. За потребу истраживања коришћен је Годишњи и Оријентациони план рада за Ликовну културу учитеља Основне школе „Свети Сава“ у Владичином Хану, прилагођен уџбеницима *Завода за уџбенике и наставна средства*. Због обима истраживања, овде је дат само део истраживачког поступка, као и резултати истраживања.

### Ликовна култура за први разред

У првом разреду, време предвиђено за реализацију наставног предмета Ликовна култура је 36 часова годишње, односно по један час недељно. Васпитно-образовни задаци су развијање опажања у простору и у оквиру његових међусобних односа. Овде је предвиђено да наставни садржаји буду спроведени кроз креативност, облик усмерења у простору, ситуације, догађаје, медије, пажњу, карактеристике облика, положај и усмерење у простору. Ученици на овом узрасту упознају боју, линије, компоновање облика и њихове функције, опажају светлост и геометријске облике у простору. Мотивски и тематски се појављују појмови насеља, људске средине, кретања, живљења, комуникација, природе, годишњих доба (Дивљан, 2000, 126). Из Глобалног плана Ликовне културе, можемо закључити да је за први разред предвиђено 8 тема за обраду и утврђивање наставних садржаја:

1. Облици и њихов квалитет,
2. Односи у видном пољу,
3. Временски и просторни низови (цртани филм и стрип),
4. Светло и сенка,
5. Тактилност,
6. Изглед употребних предмета,
7. Предмет као подстицај за рад,
8. Преобликовање материјала и предмета њиховим спајањем.

За обраду новог градива предвиђен је 21 час, а за вежбање 15 часова. Наставна тема *Облици и њихов квалитет* за своју реализацију има 4 часа обраде и један час вежбања, док је за следећу наставну тему *Односи у видном пољу* предвиђен највећи број часова 11, и то 6 часова обраде и 5 часова вежбања. Доста мањи број часова предвиђен је за тему *Временски и просторни низови (цртани филм и стрип)* где имамо свега 2 часа за обраду, и 2 за вежбање. *Светлост и сенка* за своју реализацију има доступно 5 часова, од којих су 3 часа за обраду а 2 за вежбање. Наставној теми *Изглед употребних предмета* додељена су 2 часа за обраду, и 2 за вежбање, док најмањи број часова (по 1 за обраду и 1 за вежбање) имају наставне теме *Предмет као подстицај за рад* и *Преобликовање материјала и предмета њиховим спајањем*. Од укупно 8 наставних тема предвиђених за реализацију садржаја Ликовне културе у првом разреду, 3 су у потпуности



погодне за формирање еколошке свести код ученика, и то наставне теме *Временски и просторни низови (цртани филм и стрип)*, *Предмет као подстицај за рад* и *Преобликовање материјала и предмета њиховим спајањем*, док су остале теме мање или више погодне за ове садржаје. Од укупно 36 часова, 18 њих је угодно за корелацију са екологијом, односно за развијање еколошке свести а то је тачно 50% укупног садржаја предвиђеног за први разред.

### Ликовна култура за други разред

У другом разреду се овом предмету посвећује већа пажња, односно 72 часа за школску годину, што је дупло више него у првом разреду (2 часа недељно). И ове године су васпитно-образовни задаци даље развијање опажаја о предметима са којима су ученици у додиру. Наставни садржаји, креативност, медији и средства обухватају контраст облика, разлике у величинама, материји, изгледу, боји, сложености (Дивљан, 2000, 126). Продубљиваће се стечена знања о рефлексији, светлости, сенци, фигури, силуети, контури у односу на површину. Ученици ће се упознати и са визуелним знацима и научити о њиховој употребљивости, порукама и смислу. Практично ће се обликовати предмети, као нпр. маске и слично и вежбаће се украсно писање слова, односно калиграфија. Из Глобалног плана рада можемо приметити да је за реализацију Програма Ликовне културе за други разред предвиђено градиво распоређено у 10 наставних тема, и то:

1. Кретање облика у простору,
2. Дејство светлости на карактер облика,
3. Амбијент - сценски простор,
4. Лепо писање с калиграфијом,
5. Контраст,
6. Индивидуално коришћење различитих материјала,
7. Знаци и симболи,
8. Једнобојна композиција употребних предмета,
9. Замишљања,
10. Преобликовање материјала или предмета њиховим спајањем.

Ученици ће се поново сусрети са преобликовањем материјала њиховим спајањем, употребним предметима и светлошћу. Обради нових садржаја одређено је 42 часа, док је 30 часова остављено за вежбање. Наставна јединица *Кретање облика у простору* за своју реализацију има одвојена 4 часа обраде, и 4 часа вежбања, што је укупно 8 часова. Следећа наставна тема је *Дејство светлости на карактер облика* има 6 часова, и то 2 намењена обради, и 4 за вежбање. Обради је намењен мали број часова управо због чињенице да су се овом тематиком ученици бавили у претходном разреду. Исти број часова има и тема *Амбијент – сценски простор*, али с том разликом што је за обраду издвојено 4, а за вежбање 2 часа. Нешто већи број укупних часова за реализацију имају следеће две наставне теме, и то *Лепо писање с калиграфијом* (14 часова, 8 за обраду, и 6 за вежбање) и *Контраст* (12 часова, 8 за обраду, и 4 часа за вежбање) са којима се ученици сада први пут сусрећу. *Индивидуално коришћење различитих материјала* има 4 часа за своју реализацију (2 часа обраде и 2 вежбања), а исти број и распоред наставних сати има тема *Знаци и симболи*. Преостале наставне теме: *Једнобојна композиција употребних предмета*, *Замишљања* и *Преобликовање материјала или предмета њиховим спајањем* имају исти број и исти распоред часова предвиђених за реализацију ликовног садржаја (по 6 укупних часова, где су по 4 часа посвећена обради, а по 2 вежбању).

Детаљном анализом наставног садржаја за други разред дошли смо до закључка да од укупно 10 наставних тема 4 су у потпуности погодне за формирање еколошке свести код ученика, и то наставне теме *Једнобојна композиција употребних предмета, Замислиња, Знаци и симболи* и *Преобликовање материјала или предмета њиховим спајањем*, док су остале теме мање или више погодне за ове садржаје. Од укупно 72 часа, 50 њих је угодно за за развијање еколошке свести и истицање еколошких садржаја, а то је тачно 69,44% укупног садржаја предвиђеног за други разред, а њих 22 (30,56%) није угодно. Изводимо закључак да су ликовни садржаји у другом разреду већином погодни за развијање еколошке свести код ученика.

### Ликовна култура за трећи разред

Трећи разред, као и претходни, има за реализацију свог програма предвиђена 72 часа за школску годину, и наставља се са концептом од 2 спојена часа недељно. Од укупног броја часова, 44 су посвећена обради новог садржаја, а 28 вежбању. Васпитно-образовни задаци предвиђени за овај разред су да ученици схвате композицију као целину и простор у којем су распоређени облици, боје и остали елементи. Ове године ће наставни садржаји, креативност, медији и средства обухватати покрет облика, повезивања, груписање, дефиниције и промене, а прошириваће се знања о природним и вештачким облицима о којима се причало у другом разреду. Ученици ће упознавати околину, насеље и улице, научиће шта је то линеарна орнаментика, а поново ће се сусретати са прављењем плаката и дизајном предмета. За реализацију Програма Ликовне културе за трећи разред предвиђено градиво распоређено у 7 наставних тема, и то:

1. Коришћење различитих материјала за компоновање,
2. Композиција и покрет у композицији,
3. Орнаментика,
4. Простор (повезивање разних облика у целину),
5. Одабирање случајно добијених ликовних односа по личном избору ученика,
6. Плакат, билборд, реклама,
7. Ликовне поруке као могућност споразумевања.

Примећујемо мањи број наставних тема, али већи број часова предвиђених за њихову реализацију. Ученици су сада на узрасту када су одговорнији и озбиљнији у извршавању задатака, могу да процењују из даљине удаљеност и величине објеката и појачана је групна свест (што нам омогућује учесталији групни и тимски рад). За реализацију садржаја прве наставне теме *Коришћење различитих материјала за компоновање* предвиђено је 10 часова, од којих је 6 намењено обради, а 4 вежбању. Следећа тема, *Композиција и покрет у композицији*, има мало већи број часова (укупно 18 од којих је за обраду предвиђено 10, а за вежбање 8). *Орнаментика* је додељено 10 часова (6 обрада и 4 вежбање), а наставној теми *Простор (повезивање разних облика у целину)* 16 часова од којих је 10 намењено обради, а 6 вежбању. Остале теме имају мало мањи број часова, али то их не чини мање важним. *Одабирање случајно добијених ликовних односа по личном избору ученика* има свега 4 часа (2 обрада и 2 вежбање), *Плакат, билборд, реклама* за нијансу више (од 6 укупних часова, 4 часа су предвиђена за обраду, а 2 за вежбање) док *Ликовне поруке као могућност споразумевања* имају укупно 8 часова за реализацију својих садржаја, где је 6 часова намењено обради, а 2 вежбању. На основу анализираних оперативних планова и остале педагошке документације, од 7 наставних тема, колико их је предвиђено за реализацију у трећем разреду, 3 су у потпуности по-

годне за формирање еколошке свести код ученика, и то наставне теме *Коришћење различитих материјала за компоновање, Плакат, билборд, реклама и Ликовне поруке као могућност споразумевања*, док су остале теме мање или више погодне за истицање еколошких садржаја. Од укупно 72 часа, 48 је погодно за развијање еколошке свести и истицање еколошких садржаја, а то је тачно 66,67% укупног садржаја предвиђеног за трећи разред, а њих 24 (33,33%) није погодно. Закључујемо да су ликовни садржаји у трећем разреду углавном погодни за развијање еколошке свести код ученика.

### Ликовна култура за четврти разред

По броју часова за обраду и вежбање, четврти разред је исти као и трећи где смо имали 44 часа предвиђена за обраду и 28 часова за вежбање, што чини укупно 72 часа Ликовне културе за школску годину. Настава је такође предвиђена да се реализује у блоку од 2 часа једном недељно. У четвртом разреду васпитно-образовни задаци орјентишу ликовне активности на упознавање масе, волумена, развијеног облика, положаја, стабилности и обојености. Бавимо се и упознавањем тродимензионалности простора и облика, као и разлика које постоје и њихово повезивање. Концентришемо се на примењену уметност, односно на декоративније реализације. Ученици су сада довољно зрели и ликовно образовани да могу да уче о основним и изведеним бојама, да упознају сликарске технике (акварелм гваш, креде у боји, пастел). Задаци практичног карактера биће у изради колажа од различитог материјала, опремљивању књига, илустровању текста, а радиће се и на сценографији и луткарству. У четвртом разреду градиво је распоређено на 6 наставних тема, и то:

1. Колаж, фротаж, деколаж и асамблаж,
2. Везивање облика у тродимензионалном простору у равни,
3. Сликарски материјал и технике,
4. Основне и изведене боје,
5. Линија, површина, волумен, простор и
6. Амбијент - сценски простор.

Ученици су се са амбијентом упознали још у другом разреду, а познати су им термини линија, површина, простор. Умеју и да се служе техником колажа, а у овом разреду ће проширити своја знања и стећи нова. Ученици су спремнији на групни и тимски рад и појачано је интересовање природу и све што их окружује. Број наставних тема је мањи него у претходном разреду, али је сразмерно томе, већи број часова предвиђених за обраду и увежбавање градива. Наставне теме *Колаж, фротаж, деколаж и асамблаж, Везивање облика у тродимензионалном простору у равни, Сликарски материјал и технике, Основне и изведене боје и Амбијент - сценски простор* имају идентичан број часова предвиђених за реализацију својих садржаја (10), као и једнак број часова предвиђених обради (6) и вежбању(4), док тема *Линија, површина, волумен, простор* има 22 часа, од којих је 14 предвиђено за обраду новог садржаја, а 8 за вежбање. Анализом Оперативног плана дошли смо до закључка да од укупно 6 наставних тема предвиђених за реализацију садржаја у четвртом разреду, 3 су у потпуности погодне за еколошко образовање ученика, а то су теме *Колаж, фротаж, деколаж и асамблаж, Везивање облика у тродимензионалном простору у равни и Амбијент - сценски простор*, док су остале наставне теме мање или више погодне за бављење еколошким садржајима. Од укупно 72 часа, 58 је погодно за развијање еколошке свести и истицање еколошких садржаја, а то је тачно 80,55% укупног садржаја предвиђеног за четврти разред, а само

14 (19,44%) није погодно. Изводимо закључак да су ликовни садржаји у четвртном разреду углавном изузетно погодни за развијање еколошке свести код ученика.

### Резултати истраживања

На основу анализираних садржаја, приметили смо да се одређене наставне теме понављају, односно, проширује се стечено знање из те области принципом концентричних кругова, а неке се изучавају само једном током овог четворогодишњег периода ликовног образовања ученика. Детаљно смо анализирали наставне теме и наставне јединице посебно за сваки разред. У неким разредима је погодност за формирање еколошке свести мања а у неким већа. Наставне теме које су у потпуности погодне за формирање еколошке свести су:

- 1. разред: *Временски и просторни низови (цртани филм и стрип), Предмет као подстицај за рад и Преобликовање материјала и предмета њиховим спајањем;*
- 2. разред: *Једнобојна композиција употребних предмета, Замислиња, Знаци и симболи и Преобликовање материјала или предмета њиховим спајањем;*
- 3. разред: *Користићење различитих материјала за компоновање, Плакат, билборд, реклама и Ликовне поруке као могућност споразумевања;*
- 4. разред: *Колаж, фротаж, деколаж и асамблаж, Везивање облика у тродимензионалном простору у равни и Амбијент - сценски простор.*

У Табели 1 дати су подаци о погодности, односно непогодности наставних часова Ликовне културе за формирање еколошке свести код ученика по разредима.

Табела 1: Погодности часова Ликовне културе за еколошко образовање ученика

Разред	Изузетно погодни часови	Процент (%)	Мање погодни часови	Процент (%)	Укупно часова
1.	18	50	18	50	36
2.	50	69,44	22	30,56	72
3.	48	66,67	24	33,33	72
4.	58	80,55	14	19,44	72
Укупно	174	69,05	78	30,95	252

На основу података датих у табели, можемо приметити да у првом разреду има подједнак број (18) изузетно погодних и мање погодних часова за истицање еколошких садржаја, односно за формирање еколошке свести код ученика. У другом разреду има од укупно 72 часа, 50 њих изузетно погодно, а 22 мање погодно. Релативно слична ситуација је и у трећем разреду где је од 72 часа истицање еколошких садржаја, изузетно изводљиво на 48 часова, а мање изводљиво на 24. У четвртном разреду је већи број еколошки погодних часова Ликовне културе, од укупно 72 има их 58, док је мање погодних часова само 14. Од укупно 252 часа Ликовне културе, колико их је предвиђено за ниже разреде основне школе, њих 174 (69,05%) је изузетно погодно за корелацију са екологијом и формирање еколошке свести код ученика, а 78 часова (30,95%) је мање погодно за ове садржаје. Наглашавамо да мање погодни часови нису непогодни за еколошке садржаје, само је потребно више елемената и труда уложити да би се постигла корелација (корелација не проистиче из самог Плана и програма). Из датих података изводи-

мо закључак да је садржај предмета Ликовна култура изузетно погодан за формирање еколошке свести код ученика, а самим тим и за еколошко описмењавање у сврху осавремењивања наставе, само остаје на реализаторима наставе да те погодности искористе у пракси.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Дивљан, С. (2000). *Подстицање и развијање ликовног стваралаштва ученика*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Дивљан, С. (2004). *Визуелна креативност и ликовно истраживање*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Дивљан, С. (2004). *Методика наставе ликовне културе и ликовни типови ученика*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Б. (1977). *Васпитање и образовање за заштиту и унапређивање животне средине*. Београд: Просветни преглед.
- Карлаварис, Б, Келбли, Ј, Станојевић-Кастори, М. (1982). *Ликовно васпитање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Карлаварис, Б. (1987). *Методика наставе ликовног васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Карлаварис, Б. (1988). *Методика ликовног одгоја 2*. Загреб: Графички фонд Хрватске.
- Лекић, Ђ. (1997). *Методика разредне наставе*. Београд: Просветни преглед.
- Митић, Јб. (2008). *Методика еколошког васпитања*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
- Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, Службени гласник РС.

**Natasa Zdravkovic**

Teacher Training College, Vranje, University of Nis, The Republic of Serbia

#### **FINE ARTS TEACHING CONTENTS AND THEIR SUITABILITY FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PUPILS AND MODERNIZATION OF THE TEACHING PROCESS**

*Summary:* People have always been closely related to their environment, which they have been constantly changing and adapting to their needs. With the more intensive industrialization, people stopped thinking about the nature and began heartless exploitation of the natural resources, which brought the beginning of the destruction of the planet that can only be stopped by a changed attitude towards the environment and nature conservation. Bearing in mind the saying that our world remains to our young ones, we need to try and develop environmental awareness in these young ones, to highlight the importance of preserving the environment and teach them to care for their environment. Fine arts as a subject in primary schools (especially in the lower grades of elementary school) has excellent contents suitable to highlight the environmental content and correlation with many other school subjects, especially with those closely connected to ecology, the contents which are yet another big advantage of fine arts in the formation of environmental awareness. Unfortunately, this subject has been unfairly neglected in the efforts to encourage students to take care of their environment, and the task of eco-educators was given to other subjects. This paper focuses on the analysis of the teaching contents of art classes and points out how suitable these contents are for the implementation of environmental education in regular art classes in primary school in order to modernize teaching and begin mass environmental education in all fields.

*Key words:* ecology, environment, study plan, curriculum, fine arts.

## КОМПЕТЕНЦИЈА И КВАЛИФИКАЦИЈА – ПОЈАМ И ОДНОС

*Сажетак:* У пракси васпитача постоје две синергистичке силе-компетенција и квалификација. Будући да се ова два термина често поистовећују, аутор настоји да пружи њихову појмовну дистинкцију онако како су оне дефинисане Болоњском конвенцијом. Квалификација се односи на објективну стручну спрему, диплому која се добија након завршеног образовања за посао, док су компетенције знања, вештине и способности које се остварују тим образовањем. Са стране васпитања, компетенције су способности и знања која се континуирано профилишу кроз цео процес образовања. Компетенција је лични циљ који се потенцијално остварује у будућности захваљујући квалификацији. У овом смислу, квалификација и компетенција са својим специфичностима коегзистирају, такмиче се међусобно, приближавају се или се својом разноликошћу удаљавају једна од друге.

*Кључне речи:* квалификација, компетенција, опште компетенције, специфичне компетенције, Болоњска декларација.

### 1. Увод

Васпитањем деце предшколског узраста у институционалном облику баве се лица школована за позив васпитача. Васпитач деце у предшколским установама је лице које је прошло законом одређене путање учења кроз редовно школовање и притом стекло законом потврђено право да обавља посао васпитања деце предшколског узраста. Када се то лице нађе у контексту предшколске установе, подразумева се да оно поседује прописане услове за васпитање деце до поласка у школу. Услови се односе на знања и вештине специфичне за дату стручну спрему и звање. Та знања и вештина стечена су у процесу образовања за посао и гарантована су дипломом коју издаје званична, акредитована високошколска установа. Овакав легалистички поглед на испуњење захтева за бављење васпитачким позивом одговара појму квалификација. Подразумева се да свако ко поседује одређену квалификацију, поседује и одређену стручност која га оспособљава за бављење професијом. Уколико се под стручношћу подразумевају тражена знања, вештине и умења која доприносе остваривању захтева професије, онда се стручност може изједначити са појмом компетенција. Да ли је исправно закључити да свако ко је квалификован уједно и компетентан?

### 2. Појам квалификација и појам компетенција

У сваком озбиљном испитивању, ма какав његов предмет био, неопходно је држати се тачно одређене терминологије. Стога је неопходно рећи какве управо појмове везујемо за термине квалификација и компетенција.

---

\* cujicmilica@yahoo.com

Етимологија речи компетенција води порекло од латинске речи *competentia* и има значење меродавности, способности такмичења више лица за неко место (Вујаклија 1977:429). Реч компетенција је у употребу у српском језику ушла кроз научну терминологију као англизам. Енглески термин *competence* се дефинише као:

1. стање или особина способности или компетентности
2. вештина, способност
3. право; особина или стање правне квалификованости, подобности, прихватљивости (Bergan, 2007: 47).

У англосаксонском говорном језику, придев компетентан се семантички изједначава са значењем речи квалификован, мада се не односе као синоними.

Квалификован: Компетентан, одговарајући или са испуњеним условима за одређени положај или задатак; односно квалификације:

1. чин квалификовања
2. стање квалификованости
3. било која особина, постигнуће или способност која особу чини одговарајућом за одређени положај или задатак (Bergan, 2007).

Интуитивно схватање квалификације односи се на звање које се добија након школовања за посао, а захваљујући којем особа остварује конкретну улогу у производном поретку друштва. Компетенције, пак, обухватају скуп појмова као што су знање, вештине и ставови које поседује појединац и захваљујући којима се може успешно остварити у социјалном животу.

### 3. Болоњски концепт квалификација и компетенција

Питање квалификација у последњој деценији долази у центар интересовања кроз дебату о политици образовања. Стога се у истраживању овог феномена не сме ослањати на лингвистичко дефинисање појма, већ се треба држати појмовног одређења онако како је он дат у научним (и можда важнијим) политичким расправама. У Републици Србији је од 2006. године на снази употреба Болоњске конвенције. У Европи је Болоњски процес дефинисао квалификације као један од својих кључних аспеката, а друга два аспекта – признавање диплома и осигурање квалитета – уско повезао са квалификацијама. Усвојена дефиниција термина квалификација, у Болоњском процесу, обухвата две дефиниције:

1. Квалификација високог образовања: свако звање, диплома или друго сведочанство које издаје надлежно тело као потврду о успешном завршетку програма високог образовања.
2. Свака диплома или друго сведочанство које издаје надлежно тело као потврду о успешном завршетку образовног програма и које носиоцу квалификације даје право да се кандидује за пријем на високо образовање.

Прагећи структуру школског система, стицање квалификације на једном нивоу, омогућава приступ вишем нивоу квалификација. Оваква веза између квалификација представља класичну путању учења. Након завршене средње школе ученици стичу диплому као материјални доказ квалификације. Диплома правно омогућава приступање академском нивоу образовања. Класични школски систем дозвољава да се знања и вештине стичу на предвидив, формалан, организован начин. Овако стечене компетенције су нормиране, али не морају бити и реалне. Нормиране су јер се рефлектују кроз исходе учења. Исходи учења представљају очекивања од ученика на крају датог ис-

куства учења. У организованом студијском програму такво искуство учења обично је наставни предмет, модул или било која јединица са прецизним називом унутар датог образовног система (Bergan, 2007: 134). Исходи су жељени резултати процеса учења формулисани од стране професорског кадра. Такође, представљају изјаве о томе шта се од ученика очекује да зна, разуме или демонстрира након завршеног процеса учења у оквиру предмета, модула или академске дисциплине. У пракси, исходи представљају модалност. Модалитет се препознаје у конструкцијама као што су: треба да поседује, треба да буду, треба критички, мора развити, мора поседовати, очекује се да... Приликом описивања исхода учења, не узима се у обзир начин на који је особа показала оно што зна и оно шта разуме. Овај моменат се, поред модалности исхода учења, јавља као други проблем приликом оцене реалности компетенција. Од квалитета образовног програма и квалитета високошколске установе, зависи и квалитет компетенција које се стиичу квалификацијом. Процењивање образовног постигнућа се, стога, не односи само на постављање минималних стандарда, већ и на процењивање релативног постигнућа. Релативно постигнуће се у образовању формално изражава оценама, а поређење је могуће помоћу скала за оцењивање. Образовно постигнуће треба да се процењује у односу на утврђене циљеве, тако да оцена одговара дефинисаном постигнућу (Bergan, 2007). Треба такође напоменути да се приликом описивања исхода учења не узимају у обзир алтернативни извори знања који доприносе разумевању садржаја и усвајању знања из датог предмета, а које особа стииче независно од датог студијског програма. На основу Европског оквира квалификација (енг. European Qualifications Framework – EQF) релевантни исходи учења за дати ниво обухватају три категорије:

1. Знање – описује се као теоретско и/или чињенично.
2. Вештине – описују се као когнитивне (употреба логичког, интуитивног и креативног мишљења) и практичне (укључују мануелну спретност и употребу метода, материјала, алата и инструмената).
3. Компетенције – описују се у смислу одговорности и аутономије.

Може се закључити да компетенције у овом смислу подразумевају конкретну, практичну примену знања и вештина у специфичним контекстима рада. Контексти могу бити:

- познати, при чему ће се практична делатност усмерити на управљање и надзор над активностима рада;
- непредвидиви, при чему се акценат ставља на управљање комплексним активностима уз преузимање одговорности за допринос професионалном знању и пракси.

Релевантни исходи учења подразумевају професионални приступ раду и доношење судова који узимају у обзир друштвена и етичка питања. Способност аналитичког и етичког приступа раду, уз одређени степен софистикације, су компетенције које се очекују од свих особа са квалификацијама на одређеном нивоу, без обзира на академску дисциплину. Компетенције које поседују све особе након завршетка одређеног образовног циклуса, без обзира на студијски програм, дефинишу се као опште или генеричке компетенције. Оваква општа знања и вештине могуће је трансферовати из једног профила у други. Генеричке компетенције се у општем академском контексту називају трансферзалне компетенције. Компетенције које су у директној вези са неком академском дисциплином или специјализацијом означене су као специфичне или предметне



компетенције. Предметне компетенције описују шта студенти знају, разумеју и могу радити унутар одређеног предмета, профила, модула или академске дисциплине.

На основу Тунинг пројекта који је саставни део Болоњског процеса, генеричке компетенције обухватају три широке категорије:

- инструменталне компетенције које служе као и инструменти за коришћење предметних и других генеричких компетенција; обухватају когнитивне способности, методолошка знања, техничка знања и језичке способности;
- међуљудске компетенције које помажу успостављању односа међу људима и функционисање у друштвеном систему, обухватају област социјалне интеракције и кооперативност;
- системске компетенције које као основу захтевају претходно усвајање инструменталних и међуљудских компетенција, а односе се на разумевање односа између елемената система и односа система са целином, при чему је битна комбинација знања, разумевања и осетљивост на промене.

### 3.1. Алтернативне путање учења

Поред класичне путање учења, која се одвија у оквиру школског система, највећи део знања и вештина које су нам неопходне за укључивање у друштвено окружење стичу се алтернативним путањама (облицима) учења.

У алтернативне путање учења спадају искуство и нетрадиционално, ваншколско учење. Наше првобитно учење је информално и експериментално, а без њега би свако формално образовање било узалудно. Информално учење не престаје када кренемо у школу. Оно се наставља паралелно и у интеракцији са нашим формалним учењем (Bergan, 2007). Учење не престаје завршетком школовања и стицањем квалификације. Квалификација омогућава да се кроз професионалну праксу, искуством обезбеди професионални интегритет, а учење схвати као континуирана и трајна преданост развоју нових идеја које доприносе самоостарењу друштвеног дискурса. Овакав концепт се поклапа са идејом целоживотног образовања. Синоними за целоживотно образовање су: целоживотно учење, доживотно учење, доживотно образовање. Европска комисија на следећи начин дефинише целоживотно учење: све активности учења предузете током целог живота са циљем да се унапреде знања, вештине и компетенције унутар личне, грађанске, друштвене и/или перспективе у вези са запошљавањем (Bergan, 2007: 190).

Целоживотно учење из ове дефиниције не односи се само на временски период након стицања квалификације. Тежња ка компетенцијама је, према томе, објективна тенденција историјског процеса личног развоја. Доживотно учење је перманентни процес васпитања од рођења, оно обухвата обавезно школовање и школовање за позив, као и професионално усавршавање у току радног века. У том смислу, компетенције нису директно у вези са одређеним нивоом образовања и специјализацијом у оквиру дате академске дисциплине. Оне су у вези и са изграђеним принципима и одабранама ставова, стеченим вештинама и усвојеним знањима које појединац асимилује из своје друштвене средине независно од узраста. На тај начин се остварује компетенција целоживотног учења.

Искуство је битан моменат у стицању компетенција. Ширина и обим знања која се стичу током животног и радног века, а такође и вештине које настају у континуираном процесу вежбања, зависе од саморефлексије, искрене и реалне самоевалуације и метакогниције. Осврт на сопствени рад и на односе који се притом остварују у друштве-

ној заједници, свест о значају реалног процењивања свога рада, као и његовог исхода, прихватање самопроцене као дужности и свесна контрола процеса мишљења, представљају битне квалитете друштвеног индивидуума у којима се може напредовати према сопственој вољи.

Компетенције стечене алтернативним путањама учења – целоживотним учењем и искуством, у начелу су независне од правно стечене квалификације. Генеричке и предметне компетенције, модализоване академским образовањем, не представљају *creatio ex nihilo*. Компетенције потврђене квалификацијом се развијају само тамо где интелектуални, морални и естетски услови за њено развијање већ постоје или се бар налазе у процесу свог стварања. Циљеви образовања се у потпуности остварују једино ако су и циљеви васпитања у начелу остварени.

#### 4. Педагошки осврт на реалност компетенција

У литератури се васпитање дефинише као процес формирања самосталне, свестрано развијене личности. Како је образовање ужи појам од васпитања, циљ образовања би био оспособљавање људи да воде живот као слободне и аутономне особе. Аутономност се изражава у професионалној, социјалној, моралној и естетској димензији. Лични развој се, са аспекта компетенција, усмерава ка стицању и овладавању трансферзалним (генеричким) компетенцијама. Управо је хтење за остваривањем алтруистичког циља основа свих компетенција. Помажемо другима да се развијају интелектуално и социјално, ако и сами поседујемо особине усмерене ка другим људима: ако се према људима (деци) односимо са поштовањем, ако тежимо да разумемо и помогнемо у задовољавању туђих потреба, ако нас одликују праведност, толеранција, срдачност, разумевање, поштовање другачијег мишљења од нашег, ако у раду тежимо сарадњи и кооперативности, ако не постоји лични отпор ка признавању сопствених грешака и уколико постоји спремност ка праштању. Компетентан кадар не стиче предметне и трансферзалне компетенције да би стекао квалификацију, дошао до дипломе и запослења. Компетенције се стичу зато што су оне неопходне за конкретан рад, па њихово стицање има одлику дужности, а не само императива. Из моралне димензије компетенција, са педагошког становишта, надовезују се и социјална и естетска димензија.

Естетска димензија компетенција се јавља као лично задовољство у бављењу професијом. Професионално ангажовање и рад, поред тога што су извор егзистенције и прогреса, такође су и извор индивидуалне радости и задовољства. За разлику од практичног односа према стварности, естетски однос је виши и хуманији, јер се у њему изражава дубљи и шири однос човека према стварности (Митровић, 1980). Тежња да човек буде користан друштву, тежња која је била у основи античке врлине, извор је самопожртвовања у коме васпитач треба да осети задовољство. Самоевалуација, критички однос према сопственом раду и аутоцензура су могући само уколико се осећа задовољство у сопственом делању. У том смислу, квалификација се трансформише из чисто утилитарног ка естетком. Квалификација је корисна за појединачног човека, обзиром да му омогућава егзистенцију на основу запослења и примања дохотка, док је компетенција корисна за целокупно друштво.

Тежња ка остваривању циљева у васпитно-образовном раду, ваљано одабране активности, методе рада које полазе од педагошко-психолошких принципа, ставови у раду засновани на темељима логике, естетским принципима и моралним вредностима директно у повезане са конкретним грађанским циљевима. Тиме што су циљеви вас-

питања зависни од друштвеног система и концепција васпитања које свако друштво креира према сопственим потребама, васпитање никада није независно као друштвени процес, нити је издвојено из друштвеног контекста. Лични рад започиње од најранијег детињства и континуирано се профилише кроз цео систем школства. Коначним образовањем за посао лични развој, у смислу стицања генеричких компетенција, се не завршава. Кроз целоживотно учење и искуство, он еволуира у друштвено-политичком контексту.

У контексту Болоње, Болоњска декларација изразито наглашава припрему за тржиште рада. Лична надоградња до сада није поменута експлицитно као један од циљева високог образовања ни у једном политичком документу Болоњског процеса (Bergan, 2007). Закључујемо да је циљ образовања припрема студената за плаћено запослење након окончаног школовања. Слабост високог образовања се посебно огледа управо у циљу развоја личности студената и развоју њихове свести о личној улози у демократском друштву. образовање, на свим нивоима, игра важну улогу у развоју вештина и компетенција које су потребне за развој демократског грађанства и сврха образовања се не ограничава само на примарни ниво или обавезно образовање. Високо образовање је интегрални део тог напора, док квалификације у високом образовању нису гаранција да ће њихов власник неговати демократске принципе (Bergan, 2007).

Одговорност је на високошколским установама да омогуће студентима који се припремају за педагошки позив да стекну знања, вештине и вредности којима ће у конкретном васпитно-образовном раду остварити опште циљеве васпитања. Квалификација, да би била вредна, мора бити потврђена у контексту рада. Стављањем знања и разумевања у исправан контекст и спознаја на основу критичког преиспитивања, омогућава се иманентна веза између квалификација и компетенција. Референцијска илузија између онога што јесте (квалификације) и онога што треба да буде (компетенције), огледа се у успеху васпитача да се прилагоди специфичном контексту предшколске установе и сваком појединачном детету као дискурсу са својим индивидуалним, развојним, психолошким и социјалним карактеристикама. Компетенција је полуаутономна, она се ослања на квалификацију, али не зависи од ње. Квалификација је ограничена компетенцијом, али је сама компетенција неограничена. Због тога, тоталитет квалификације стално измиче. Закључујемо да је квалификован онај васпитач који је компетентан, а да је компетентан онај васпитач који компетенцији тежи.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Bergan, S. (2007). *Kvalifikacije-uvod u koncept*, Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing
- Вујаклија, М. (1996/97). *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета
- Гојков, Г., Грандић, Р., Милутиновић, Ј., Негру, А., Пасер, В., Стојановић, А. (2006). *Циљеви-компетенције учитеља и васпитача*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача-Вршац
- Митровић, Д. (1980). *Предшколска педагогија*, Сарајево: ООУП Завод за уџбенике
- Tuning Educational Structures in Europe. (2000). <<http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>> 30. 5.2014.
- White, John. „Školski program zasnovan na ciljevima i unapređenje društvene kohezije”. *Reč* <<http://www.fabrikaknjiga.co.rs/wp-content/uploads/2013/03/20.-SKOLSKI-PROGRAM-ZASNOVAN-NA...pdf>> 31-30. 5. 2014.
- Закон о високошколском образовању. (2005). <<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakoni/obrazovanje-i-vaspitanje/505-zakon-o-visokom-obrazovanju>> 30.5. 2014.

**Milica Cujic**

Teacher Training Faculty, University of Belgrade, The Republic of Serbia

### **COMPETENCE AND QUALIFICATION – CONCEPT AND RELATIONSHIP**

*Summary:* In practice, for an educator, there are two types of synergistic forces of teaching – competence and qualification. Since these two terms are often mistaken one for the other, the author tries to give them a conceptual distinction as they are defined in the Bologna Convention. Qualification relates to the objective degree, the diploma which is obtained after completing the education for the job, while competence is knowledge, skills and abilities developed in this process of education. On the side of education, competences are skills and knowledge that are continuously profiled through the process of education. Competence is a personal goal that can potentially be realized in the future by acquiring qualification. In this sense, qualification and competence and their specificities co-exist, compete with each other, become closer or move away from each other through their diversities.

*Key words:* qualification, competence, general competence, specific competence, the Bologna Declaration.

## ЕКОЛОГИЈА И ЖИВОТНЕ ВРЕДНОСТИ/ЕКОЛОГИЈА У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ – РЕЦИКЛАЖА

*Сажетак:* Овај рад се бави екологијом и њеним животним вредностима кроз теорију и примере добре праксе васпитача са децом. Упознавање деце са екологијом као науком која се бави проучавањем животне средине, условима, међусобним односима живих бића у њој као и загађивањем, процес је који траје а почиње још у раном детињству. Шетњом у природи, истраживањем, проналажењем, откривањем, уочавањем, огледним активностима, значи кроз практичне примере, можемо пробудити деčју свест и научити их да воле Земљу и уочавају узрочно-последичне везе. Деца у сталној интеракцији са животном средином показују велико интересовање за учење, а то интересовање се стално развија и треба им помоћи да схвате односе између живих бића на Земљи и која је улога детета у очувању Планете. Еколошко образовање деце предшколског узраста је веома важно јер се процеси који се одигравају у области упознавања околине надовезују и подржавају деčју урођену радозналост према науци, усмеравајући еколошко образовање у правцу који се поклапа са еколошким циљевима и задацима који код деце развијају интелектуалну радозналост, стваралаштво, креативност, сазнајну способност, унапређујући живот у складу са природом и развијајући навике за здрав живот.

*Кључне речи:* екологија, васпитање образовање, предшколска деца, еколошке активности, животна средина.

### 1. Екологија са децом предшколског узраста

Са развојем еколошке свести и савести, што је целоживотни процес, неопходно је почети на најмлађем узрасту како се не би пропустио период највеће осетљивости који ће дати дугорочне и најјаче ефекте јер деца су по природи радознала и отворена за различите утицаје.

#### 1.1 Општи циљ

Развијање еколошке културе код деце кроз :

- стицање знања о узајамним везама између живих бића и њихове средине,
- улогу човека у природи,
- мотивисање и оспособљавање деце да спроводе активности којима се шти-ти, одржава и унапређује квалитет животне средине у складу са својим развојним могућностима.

---

\* bubafilodor@gmail.com

### 1.2 Посебни циљеви

- Ширење сазнања о живом свету (шта му користи, шта му штети) и начинима да се он очува и унапреди;
- развој моралних вредности - одговорности сваког појединца за квалитетну заједничку будућност;
- јачати дечје самопоуздање и самопоштовање кроз освешћивање детета да и оно може допринети очувању живота на планети;
- подстицање сарадничког односа међу децом.

### 1.3 Задаци васпитача у вези са стицањем еколошке културе/схватањем животних вредности

- Да ствара услове за развој еколошког мишљења код детета, односно, да оно постане свесно свеопште повезаности и међузависности живог и неживог света, свих живих створења око себе, човека, биљака и животиња, као и одговорности сваког појединца за квалитетну заједничку будућност.
- Да утиче на дете да, према живом и неживом свету који га окружује, осети одговорност за њега и потребу да га упозна и чува.
- Да пружа прилику детету да доживи радост коју изазива свест о томе да је на неки начин допринело очувању живота на планети и природној равнотежи која је услов свеопштег опстанка.

### 1.4 Могуће тешкоће

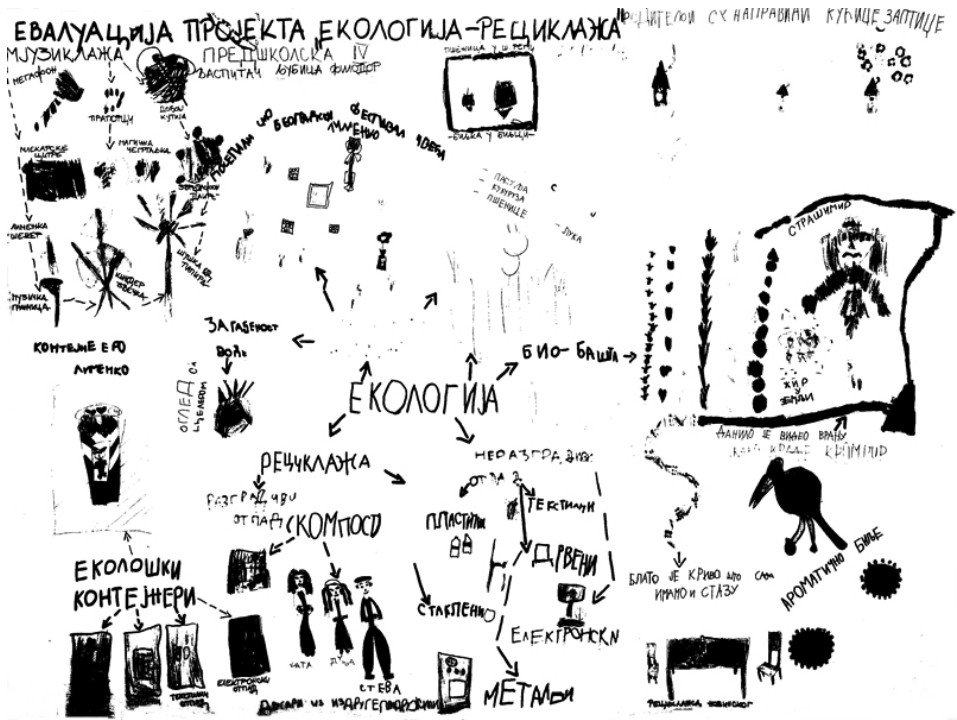
Због развојних карактеристика, деца овог узраста нису у могућности да на рационалан начин усвоје и схвате еколошке принципе. Деца у урбаној средини немају своје „парче ливаде” и њихов контакт са природом је најчешће сведен на ограничене зелене површине у којима ретко бораве због презаузетости родитеља, што је још једна отежавајућа околност на путу ка развоју еколошке свести.

Како бисмо превазишли ове тешкоће промишљали смо о најбољем путу за приближавање ове теме деци наше групе водећи рачуна о њиховим развојним могућностима. Акцентат у раду био је на активностима откривачког карактера, а не на предавачком преношењу садржаја деци. Користили смо како индиректне (организација физичке средине, излети, посете), тако и директне методе (показивање, метода разговора).

### 1.5 Кораци

- Препознати једноставна задовољства и обичне ствари у којима се може уживати;
- уживати у игри обичним стварима (као што су кутије од картона, пластични и метални затварачи, дрвене гајбице и др.);
- навести децу да разумеју да очување природе значи да треба да користимо оно што имамо, а не да расипамо залихе. Донети одлуку да се помогне природи на неки начин и идеју реализовати;
- драмско приказивање;
- Упознати децу са значењем речи: експеримент, компост, рециклажа, амбалажа, животна средина, разградиво и неразградиво, отпад и др.

Деца су све време трајања пројекта пратила процес свог учења кроз израду постера који је стајао у радној соби.



Илустрација 1: Постер

ЕКОЛОШКЕ АКТИВНОСТИ

ТРИ ФАЗЕ:

1. ОГЛЕДИ
2. БИО-БАШТА
3. РЕЦИКЛАЖА

**2. Еколошке активности – огледи**

Искуства која деца стичу у оваквим активностима имају велику педагошку моћ јер подстичу дечју радозналост и покрећу многобројне мисаоне и емоционалне процесе.

Деца су активна у процесу изградње сопственог знања и закључивања о свету око себе.

Деца уочавају појаве и промене посматрањем, постављају питања и самостално доносе закључке.

*2.1 Организација средине за учење у радној соби*

Формирали смо био – кутак како би деца могла свакодневно да испитују, упознају, доживе различите природне материјале (семенке, шкољке, инсектаријум, хербаријум). Библиотеку смо обогатили дечјим енциклопедијама, али и сликовницама у вези са темом екологије. Календаром природе пратили смо промене у природи (смену годишњих доба и дневне временске прилике).

Циљ експеримената је био да деца стекну прва сазнања о неопходним условима за развој биљке и живота (семе, земља, вода, сунце, ваздух) и буђење радозналости деце за свет биљака.

### 2.2 Изведени огледи

Пратили смо процес раста пасуља;

Оглед: Семе – клица живота;

Најпре су деца уочавала облик и величину зрна, боју, мирис, именовала и описивала.

Упоређивали су напредовање биљака које су расле са ваздухом или без ваздуха и светлости и закључили да без сунца, ваздуха, земље и воде биљке не могу да порасту.

- Оглед: Жилице лука расту;
- Оглед: Биљка у биљци (шећерна репа и пшеница);
- Оглед са целером.

До огледа са целером нас је довела прича о загађењу воде и како та загађена вода доспева у биљке које човек и животиње користе у исхрани. Користили смо јестиву биљку целер коју смо засекали и потопили у воду обојену екстрактом чоколаде.

### 3. Био-башта



Био-башта је модел живог света у малом који омогућује деци да кроз сопствено искуство упознају могућности деловања човека на животну средину и да прате његове ефекте; упознају различите биљке (познате и непознате), али и инсекте и друге ситне животиње и њихову међузависност; упознају се са процесом производње хране; кроз практичне ситуације, усвајају имена алата и начин њихове примене.

#### 3.1 Компост

Циљ ове активности је да се прикаже како се остаци биљака и друге органске материје враћају у земљу на поновну употребу, односно, како се одвија кружење материје у природи.



Шта је то компост?

Христина -То је оно што смо јели пре неколико дана са бресквама.

Милица – То је оно када се ја изгубим, а то помогне да ме нађу.

Материјал погодан за прављење компоста: лишће, остаци хране, љуске од поврћа, отпаци од воћа, земља, кора дрвета.

Пошто је јесен, ово је идеалан период за прављење компоста. Канту смо затворили, а сваког дана смо окретали и мешали ђубриво и додавали остатке од воћне ужине.

### 3.2 Посматрање

Прегледали смо како се материјали разлажу. Што су комади мањи, то се брже разлажу. За упоређивање са компостом спремили смо и материјале који се не разлажу (пластика, алуминијумске конзерве, стаклене тегле, металне поклопце, електронски отпад и сл.). Разговарали смо о важности и нужности хранљивих материја у тлу за раст биљака. А за компост су потребне и глисте.

После десетак дана компост из бурета преbacили смо у дрвену гајбицу обложену црном кесом и прекрили истом кесом и изнели у наш био-кутак.

Затим смо ископали две плитке рупе. У једну смо спустили неколико отпадака органске материје, а у другу метални и пластични отпад. Поново смо затрпали земљом и тек после неколико месеци ћемо погледати шта се догодило.

*Припрема земљишта и потребног материјала.* У припреми земљишта су нам помогли родитељи доносећи земљу како бисмо неплодни кутак претворили у земљу која рађа. Велика помоћ нам је била и наша спремачица која нам је пренела своје велико знање о припреми баште за садњу. И сви смо прионули на риљање земљишта које смо одредили за садњу.

Свако дете је стављало на одређеном размаку семе пшенице, салате, кукуруза, лук арпаџик, кромпир, као и зрна пасуља и лук који смо претходно користили за огледе. Покрили смо засађено и залили водом.

### 3.3 Сарадња са породицом

У припреми био-баште, преко деце се укључују и родитељи. Доносе земљу која нам је потребна да неплодни кутак претворимо у земљу која ће да рађа.

Свакодневно смо шетали, разгледали, разговарали о напредовању наше баште, а васпитачи других група воде своју децу и раде активности у нашој башти.

Без договора формирале су се праве “еколошке патроле”, родитељи и деца који су нас свако јутро обавештавали по уласку у вртић, о напредовању и расту биљака у башти.

Проширење баште је почело доношењем садница ароматичног биља: нане, жалфије, рузмарина, лаванде и цвећа дан-ноћ.

### 3.4 Белешка о важном догађају

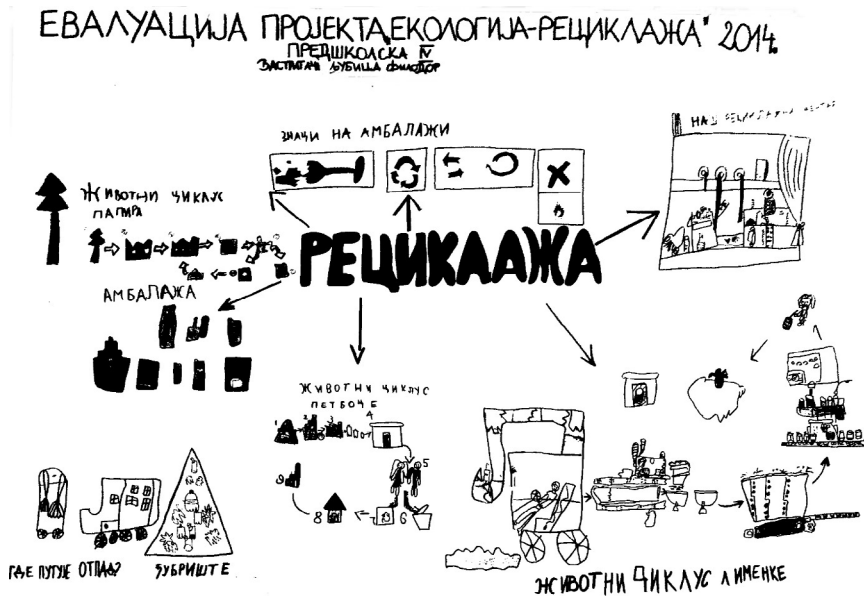
Једног јутра, дечак из групе дошао је у вртић и рекао да је у нашој био-башти видео свраку и да је појела сав кромпир из наше баште. Деца су га одмах питала о њеном изгледу и шта је ту радила. Кренуо је разговор између васпитача и деце о птицама које су штетне за нашу башту и како да решимо тај проблем. Како то решавају у пољима пуним хране за птице? Сетили смо се страшила. И направили смо га, а деца су до-

нела металне поклопце на којима смо направили рупице, провукли канап и добили инструмент који ће, када буде дувао јак ветар, звецкати и отерати птице (вране и свраке).

Догађај са свраком нас је навео на размишљање о њој и о другим птицама у нашем окружењу (врапци, царићи, голубови и др.), како да им скренемо пажњу са наше баште, и наравно, право решење су кућице за птице. А где да нађемо кућице за птице? Како се праве и ко има алат, материјал, машту и знање да их направи?

А тада се поново укључују родитељи преко деце јер деца су најбољи амбасадори у целом овом пројекту. Након недељу дана стижу прве кућице за птице и постављају се право испред прозора наше собе, тако да деца могу када год пожелe да посматрају и прате дешавања око кућица. Бринемо да птице имају стално воду и храну.

#### 4. Рециклажа



Илустрација 2: Постер

Огледи, формирање био-баште и усвојена нова знања, довели су нас до рециклаже. Људи морају боље да чувају природу и да је што мање уништавају ако желе добро и здраво да живе. А деца? Шта ту деца могу да ураде? Она не раде у фабрикама, не возе авионе и аутомобиле. Деца, ипак, могу много да помогну јер деца воле природу и желе да је чувају. Треба им само помоћи да се сете на који начин.

Деца могу помоћи у сакупљању разних отпада као што су старе новине, флаше и друго што у фабрикама може да се преради и рециклира. Деца могу пре зиме покрити сламом и старим врећама или најлоном руже у школском дворишту, у некој башти, да не пропадну од хладноће и да на пролеће поново озелене.

#### 4.1 Врсте отпада

Шетња нашим двориштем нас је одвела у делове где се деца иначе не играју. На једном месту примећен је дрвени отпад припремљен за одношење из дворишта, затим су деца у једном кутку приметила две одбачене гуме.

И тако почиње даљи развој наше теме који се настављао питањем:

„Шта је АМБАЛАЖА?”

Одговори деце били су:

- То је рециклажа.
- То је неко смеће које нас загађује.
- Можда када неко однесе смеће, а неко у реку, а то не сме јер загађује реку.
- Када хоћеш да ставиш испред својих врата.
- Када ђубре носимо, не бацамо свуда јер загађује природу.
- Када неки човек баци ђубре кроз прозор.
- Чепови, новине, одећа.
- Када неко баци ђубре на сред улице.

Након ових одговора време је било за практични део да би деца упознала појам амбалажа, а и остале појмове.

*Сарадња са породицом :*

Задатак за децу и родитеље био је да деца донесу у вртић:

- Картонску амбалажу
- Пластичне флаше и затвараче
- Лименке
- Батерије
- Текстил
- Папир

Разговарали смо о томе шта да радимо са стварима које нам више нису потребне (амбалажа, старе свеске, новине, стара одећа и обућа). Организовали смо сакупљање отпада који су деца донела у вртић. Све је стављено на једну велику гомилу, а деца су затим то разврставала и класификовала на појединачне хрпе. Наше љубазне куварице су нам одвојиле гајбице за рециклажни отпад.

#### 4.2 Припрема еколошких контејнера

У сарадњи са локалном заједницом, припремљене су кутије које су добијене од љубазних продаваца из оближње продавнице, затим су деца кутије обојила, исликала и исписала, обележавајући која ће врста отпада ту да се одложи.

Кутије су одложене у простор поред наше собе и кренула је акција доношења неколико врста отпада (папирног, пет, текстилног и електронског). Захваљујући свему урађеном, користимо ходник као нову физичку средину за учење и игру.

Крећући се кроз сан о ливади прошли смо пут од собе до холова и дворишта.

Створили смо нову физичку средину за учење и игру (у соби, ходнику дво-ришту) коју ћемо стално користити, а и деца вртића свих јаслених и вртићких група.

Са знањима која смо усвојили и срединама које смо освојили дошло је време да изађемо из вртића.

### 4.3 Београдски фестивал цвећа

*Сарадња са породицом–родитељ–дете–васпитач*

Следећи корак је био позив родитељима и деци да се играмо, дружимо, упознајемо и учимо на Београдском фестивалу цвећа у парку Мањеж, 21. септембра 2013. године. Присутствовали смо рециклажи новинског папира, разгледали смо рециклажну изложбу удружења Рецан, садили цвеће, а родитељи су урадили евалуацију Београдског фестивала цвећа.

Овде смо остварили сарадњу са локалном заједницом: организација *Лименка по лименка*, удружење *Мали велики кораци*.

Организација *Лименка по лименка* нам је послала кутије за рециклажу лименки и едукативни материјал у виду сликовница и књиге *Мјузиклажа*.

Књига *Мјузиклажа* била је веома корисна, а родитељи и деца су добили задатак да од отпадне амбалаже направе музичке инструменте. Наравно, одлично су то урадили и настала је сјајна изложба у комбинацији са дечјим радовима – дрвене гајбице прекривене белим платном које су деца осликала темперама на тему: „Ја се здраво храним“. Продукти су искоришћени за формирање музичког центра у холу вртића који је доступан деци свих узраста.

Овим је добијена још једна, нова физичка средина за учење и игру ван собе.

### 4.4 Правимо папир од папира

Активност која је изазвала нарочито велико занимање била је рециклажа папира (новинског и старих цртежа на белом папиру). Организовали смо рециклирање папира: сакупљали смо старе новине и искоришћени бели папир.

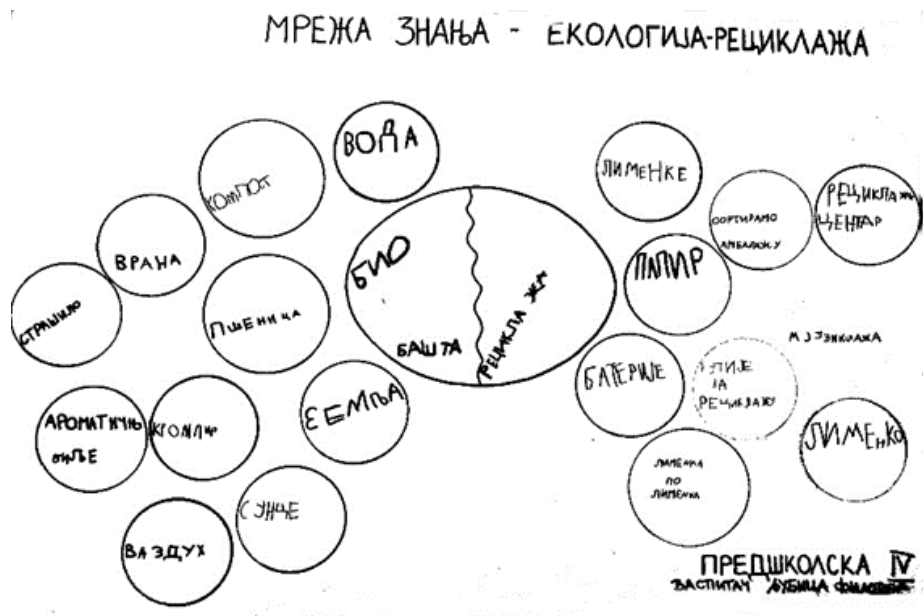
Прошли смо цео процес рециклирања папира и у томе смо сви заједно уживали.

У соби смо формирали још један центар – РЕЦИКЛАЖНИ ЦЕНТАР ЗА КУЋНИ ОТПАД И ЕКОЛОШКЕ КУТКЕ.

Да не заборавимо да кажемо, прошли смо кроз многе проблемске ситуације, размишљали, увиђали шта из чега произилази, учили математику, развијали говор и перцепцију. Глумимо кроз скечеве „Кока“, „Не газу траву“ и „Зеленкапа“.

Испричали смо много бајки и прича, а нудећи деци музику нисмо их учили кореографији, него смо им дали слободу да, као и у свему до сада, сами проналазе свој покрет. Важно је да смо и ми као васпитачи прошли кроз метаморфозу у свом размишљању о иновативном раду са децом и могућностима које нам такав приступ отвара. Послу приступамо са радошћу и задовољством, увек смо мотивисани, а ту своју емоцију преносимо и на своју породицу.

Деца су самостално израдила мрежу знања.



Илустрација 3: Мрежа знања

## 5. Сараднички односи

Остварени су сараднички односи са: родитељима, децом и васпитачима других група, техничким особљем, ужом и широм локалном заједницом и релевантним организацијама и експертима у вези са темом.

## 6. Закључак о томе шта се постигло

Циљ нам је био да створимо лепшу, безбеднију и квалитетнију средину за живот и да преко деце мењамо еколошку свест одраслих.

Са децом и родитељима смо урадили огледне еколошке активности, сакупљачке, формирали еколошке центре, истраживачке активности, акције сакупљања старе хартије, лименки пет затварача, формирали и негујемо нашу био-башту, направили кућице за птице.

### 6.1 Добити за децу

Деца су постала активни учесници у уређењу животне средине и иницијатори сарадње са родитељима. Стављена су у контекст креативне игре и баратања материјалом. Развијала су емпатију, емоцију, креативност и радозналост, и то са великим поверењем и љубављу према својим васпитачима.

### 6.2 Добити за родитеље

Родитељи су постали активни учесници у животу и раду вртића.

### 6.3 Добити за васпитаче

Континуитет у сарадњи са родитељима и велики подстицај за даљи рад на еколошким активностима као резултат да деца препознају пожељно и непожељно човеково понашање у односу на очување животне средине.

Успостављен је интерактивни однос. Учили смо од деце јер она поседују спонтаност и свему дају свој лични печат. Вратили смо се ономе чему човек припада, а то је да живи у природи и са природом. Интеракција је неизбежна. Шта даље? Идемо у школу, у живот; сањамо даље сан о ливади и чекамо зелену заставицу за наш вртић.

#### ЛИТЕРАТУРА

Каменов, Е. (2008). *Мудрост чула и део игре за развој опажања*. Нови Сад: Драгон.

Каменов, Е. (2007). *Опште основе предшколског програма – Модел Б*. Нови Сад: Драгон.

Лазић, Б. (2002). *Дечја био-баишта*. Нови Сад: Пољопривредни факултет.

Еколошки приручник (Пројекат МОН.008.П.99). Медитерански образовни пројекат *Преко воде*.

Друштво младих еколога Црне Горе.

<http://kad-vam-kažem.webs/apps/blog/show>

[www.wikipedia.org/wiki/ekologija](http://www.wikipedia.org/wiki/ekologija)

#### Ljubica Filodor

Preschool Institution “Cukarica”, Belgrade, The Republic of Serbia

### ECOLOGY AND LIFE VALUES / ECOLOGY IN NURSERY SCHOOLS – RECYCLING

*Summary:* This paper analyzes ecology and its values through theory and good practice examples. Introducing children to ecology as a science that studies our environment, conditions, interaction between living beings and pollution is a process that begins in their early childhood. Through practical examples given during walks, research, discovering, observation, experiments, we can awake environmental awareness in children and teach them to love the Earth and recognize the causes and consequences. The children, who are in constant interaction with the environment, show a big interest for learning, and that interest is constantly developing, so we should help them realize the relations between living beings on the Earth and their role in saving our planet. Environmental education of preschool children is very important, because the processes in the field of learning about the environment build up on and support the children’s natural curiosity for science and direct their environmental education to the environmental goals and tasks which further develop the children’s intellectual curiosity, creativity and cognitive ability. These processes also improve the children’s lives in harmony with the nature and develop their healthy life habits.

*Key words:* ecology, education, preschool children, ecological activities, environment.

**КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ  
И РАЗВОЈ ГОВОРА**

**CHILDREN'S LITERATURE  
AND SPEECH DEVELOPMENT**





## **AUTOBIOGRAPHICAL DISCOURSE IN MODERN MACEDONIAN LITERATURE FOR CHILDREN AND THE YOUTH**

*Summary:* This paper explores the question of autobiographical discourse in modern Macedonian literature for children and the youth. To the end, we will work on the text of the following novels "The Other Side" (Drugata strana) by Gligor Popovski, "Misirkov childhood" (Detstvoto na Misirkov) by Kata-Misirkova Rumenova, "Tales from Sarakinovo" (Prizakni od Sarakinovo) by Penny Trpkovski, "White-Black Childhood" (Belo-crno detstvo) by Dime I.Karovski, "Bela" (Bela) by Tome Momirovski. Of course, this analysis can include other works, but it remains the fact that this type of narration is not very common in contemporary Macedonian prose for children and young people. First, we determine the basic theoretical settings according to which a text can be called autobiographical, or as having autobiographical elements. Then, we review different approaches of writers to what should be an "autobiographical text", and then we specifically indicate the presence of explicit and implicit autobiographical/fictional techniques or elements in the selected literary works.

*Key words:* autobiography, autobiographical discourse, novels for children and young, Macedonian literature for children.

### **1. Introduction**

Before we start reviewing the corpus of works that can be characterized as a diary, perhaps it is best to first look at "What is an autobiography?"

The word is derived from three Greek words with the meaning "autos" (self), "bios" (life) and "graphe" (to write, to note). Autobiography is a style, a way of writing that exists as far as history has recorded. However, autobiography was not classified as a genre until the late 18th century. In the digital dictionary of Macedonian language, the word autobiography is described as "a literary work in which the author himself describes his life; a description of one's life." In the Oxford Dictionary, the word "autobiography" is explained as "an account of a person's life written by that person: in its autobiography that person gives a vivid description of his childhood. Here, autobiography is considered as a literary genre: books that are a curious mixture of autobiography and fantasy."

There are many definitions and attempts to disclose the characteristics of autobiography. The most famous in this regard is Philippe Legeune, in his article "Autobiographical pact" (1975), where he also wonders whether it is possible to define autobiography, and gives the following definition: "Retrospective prose narrative written by a real person concerning his own existence, where the focus is his individual life, in particular the story of his personality" (Lejeune, 1989: 7). Just to clarify, here, the term *autobiographical pact* implies a con-

---

\* jovanka.denkova@ugd.edu.mk

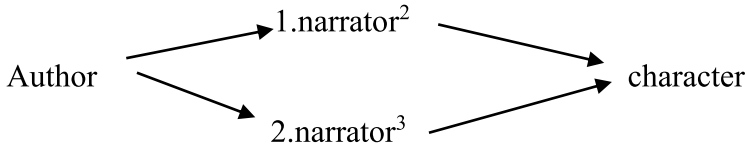
tract between the author and reader in which the autobiographer explicitly commits himself or herself not to some impossible historical exactitude but rather to the sincere effort to come to terms with and to understand his or her own life. He distinguishes four crucial elements according to which autobiographical texts function: 1. *Form of language* (narrative, in prose), 2. *Subject treated* (individual life, story of personality), 3. *Situation of the author* (the author and the narrator are identical) and 4. *Position of the narrator* (the narrator and the principal character are identical; a retrospective point of the view of the narrative) (Kos-Lajtman, 2011: 32). In his article, Legeune distinguishes *explicit* and *implicit* ways to establish an autobiographical pact, and as an opposite he distinguishes *fictional/Romanesque pact*. Also, Legeune attempts are based on all criteria, to mark the boundary between autobiography and border genres like biography, autobiographical novel, memoir etc. But, the research of many other theorists, particularly in the last twenty years, suggests that autobiography as a genre increasingly and consciously “borrows” various methodological procedures from imaginative fiction. This primarily results from the need of the writer of autobiography to express “the truth” about his past, so he «borrows» specific verbal strategies in order to transcend these limitations (Renza, 2012).

## 2. Autobiographical discourse in the Macedonian literature for children and the young

### 2.1. “Detstvoto na Misirkov” by Kata Misirkova-Rumenova

This prose work consists of two parts. The first part has six titles, while the second has nine, all of which are numerically segmented and entitled so that they can also exist as separate narrative units. In the first part, Misirkov’s childhood and his early years spent among his family are being emphasized. In the second part more serious subjects come into question, subjects like Krste’s maturing periods, the school, foreign teachers, social surroundings, death as not a taboo subject, his father’s sickness, his mother’s death and finishes with his family dissociation and his departure to Belgrade.

After reading this book’s title, the reader can assume that this book with its biographical undertones does not belong to this research paper. But even more dazzling is that even in the very beginning, the author explains that this book was created as a result of three threads: “The first thread was his bequest, which he himself called “My childhood”...The second thread, dear children, my favorite one, was that outspread wire in front of my vision and hearing that played with my third eye...The third thread, which can be called a solid foundation and a gold plated crown, was what I’ve heard from my grandparents, the villagers and the old wise men, from my parents and all the relatives” (5-6). The author’s name is written on the book’s cover, while the book’s title is “Detstvoto na Misirkov”, which immediately points to discrepancy of the author and the main character, author  $\neq$  character  $\neq$  protagonist. Here, the first aberration of the Lejeune’s criteria of the identity between the character and the author takes place. If we take into consideration the connecting thread, the narrator, the situation becomes even more complicated, for a simple reason that there are two narrators: the author whose name is on the book’s cover and Krste. P. Misirkov. Thus, the scheme follows:



Introducing the reader into the text by this sort of forewords/introductions or afterword/epilogues, the author uses a literary strategy used by many autobiographical writers that actually represents meta-textual reflexes of the probability of their own memory (Kümmerling-Meibauer, 2009: 5). By using this strategy the autobiographical authors tend to enforce the feeling of the credibility of the narrator's identity, i.e. to point out the referential code of the narration.

Analogically to this, the scheme for the author's, narrator's and character's identity would be double:

Author (Kata) ≠ 1.narrator (Krste) = character/protagonist (Krste)

Author (Kata) = 2.narrator (Kata) ≠ character/protagonist (Krste)

This double scheme, where in both cases there is mismatch, having in mind that the narration is in third person: "Krste was walking, pushed by the wind and he was talking to himself – from all those people at home, they found me to get red pomegranate (11)", then according to Lejeune (Lejeune, 1989:7) in the first case (narrator=character) it is about an autobiography in third person, while in the second case (narrator-character) it is about classical or hetero-diegetic biography.

Considering the fact that even Lejeune in his second attempt to define autobiography as a genre admits that his first attempt to do so was in vain, what is even more important, he emphasizes that autobiography is neatly connected to fiction. This determination can be applied on the work "Detstvoto na Misirkov", which as stated at the very beginning, conjoins memories/record of Misirkov, inspiration/fiction of K. M. Rumenova and the oral sayings of everyone who knew the character/protagonist. Having in mind that in her narrating discourse, she involves the third strand i.e. the oral sayings of people close to Misirkov, this work can be considered as poly discursive autobiography (Kos-Lajtman, 2011: 43).

In addition, information about the encounter between Misirkov and Goce Delchev's father in the time when Goce went to school in Thessaloniki is given, then the assimilation of foreign, neighborhood country through lessons in a different language, with the help of foreign teachers, patois characteristic for Aegean Macedonia, the short name of the character (K'cho), the robberies and violence of the Turks against local people, folk treatment with "bleeding" etc. are all clearly stated. These facts are of a great importance not only because the reader becomes familiar with the author's biography, but also with his development as a writer, and the social-cultural, economical and political situation in Macedonia in the dark nineteenth century. According to some sources, the story in which the main theme is a man's life, retold by a certain person who is also involved in the theme is called *individual biography*. The book "Detstvoto na Misirkov" written by his niece Kata Misirkova-Rumenova is considered as this type of individual biography.

## 2.2. "Prikazni od Sarakinovo" by Penny Trpkovski

Unlike the previously analyzed work, "Prikazni od Sarakinovo" is very explicit, and even from the book's cover where the author's short biography is stated, and the introduction

where the author's place of birth is mentioned (Sarakinovo), the readers can be certain that this work has autobiographical character: "Sarakinovo is my place of birth. I was born one early spring morning when the sun was rising and when the nature was waking up. Shortly after I was born, I got sick... For three days, they didn't know if I would survive... On the fourth day my grandmother had a dream about my recovery. If her dream hadn't come true, you wouldn't have been able to read my stories now (5)." The book follows the protagonist ever since his birth, the dangerous disease, his grandmother's vow, faith in her dream about his recovery, thus in the end his coming back home is depicted and the encounter with his mother after fifty years of separation due to the Civil War in Greece and displacing Macedonian children from Aegean Macedonia throughout Europe. Having in mind all these information, one cannot state that this work could be considered as chronological biography, but it is still considered a biography.

This book consists of 89 narrative stories that can exist as separate narrative stories as well. The book depicts the child's growth in rural conditions, traditional holidays and customs, children's plays in the surrounding areas (Stojkov Hill, Srednja, Bokumnichka river, Baba river, Bela Stena, Obla, Dujkova, Avramovi krushi, ...), people's gathering after a hard working day near the river, the best friends' names and nicknames (Mici, Vani, Trajko...): "Late at night, set by the fire we ate bread soaked in milk (7)"; "While we pastured the goats near Bela Stena, the nightingale from a near bush sang a beautiful melody (9)"; "In our village every house grew silk worm (26)"; "In our village we used to make swings in every neighborhood (119)" etc.

Other autographical features of this book are the author's name on the book's cover and the narration in "I" form. But, occasionally throughout the book, the character's name Nikola is given, that is not the same as the author's name Penny. Thus, the Leugeune's scheme looks like this:

author (Penny)=narrator (Penny)≠character (Nikola)

If we omit the narrator out of the scheme, then: author ≠ character, so in that case it would be logical to conclude that the author and the character are not the same person i.e. there is no autobiographical contract. According to Leugeune, this fact excludes the opportunity to consider this book autobiographical. But, because there is a narration in "I" form, it can be assumed that despite the fact that the narrator and the protagonist have different names, he is not talking about someone else's childhood but his own (author=narrator=character). Respectively, this work represents a classical biography.

### 3. Conclusion

To sum up, along with the explicit and implicit actions, historical pictures and evidence, the author Kata Misirova-Rumenova in "Detstvoto na Misirkov" tried to create a chronologically autobiographical prose (until the start of his education in Belgrade), with many biographical elements both from her own life and from the renaissance 19<sup>th</sup> century prose, in which both the autobiographical and the fictional elements are present.

In the second piece of work by Penny Trpkovski "Prikazni of Sarakinovo" there is a narration in "I" form, and even though the protagonist is different from the author, he is not talking about someone else's childhood but his own (author=narrator=character). Respectively, this work represents a classical biography.

REFERENCES

- Digitalen rečnik na makedonskiot jazik, Accessed on 16.01.2014, [www.makedonski.info/show/дневник/м](http://www.makedonski.info/show/дневник/м).
- Genre characteristics, <http://www.ux1.eiu.edu/~cfder/GenreCharacteristicsChart.pdf>, p.2, прегледано на 24.01.2014.
- Kos-Lajtman, A (2011). *Autobiografski diskurs u prozi Višnje Stahuljak, Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenoga skupa, Zlatni danci 12*, Osijek: Filozofski fakultet.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2009). *Remembering the Past in Words and Pictures: How Autobiographical Stories Become Picturebooks*, Published in: Colomer, Teresa/Kümmerling-Meibauer, Bettina/Silva-Diaz, Cecilia (Hgg.): *New Directions in Picturebook Research*. New York: Routledge, p.205-215., Accessed on 25.01.2014, [http://homepages.uni-tuebingen.de/bettina.kuemmerling-meibauer/essays/Remembering\\_the\\_Past.pdf](http://homepages.uni-tuebingen.de/bettina.kuemmerling-meibauer/essays/Remembering_the_Past.pdf)
- Legeune, Ph. (1989). *On Autobiography, The Autobiographical Pact, Autobiographical Contract*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989, Accessed on 16.01.2014 [https://edocs.uis.edu/Departments/LIS/Course\\_Pages/LNT501/RN/Rosina's\\_onground\\_course\\_storage/Rosina's\\_LNT\\_501\\_Readings/On%20Autobiography%20pp3-30%20by%20Philippe%20Lejeune.pdf](https://edocs.uis.edu/Departments/LIS/Course_Pages/LNT501/RN/Rosina's_onground_course_storage/Rosina's_LNT_501_Readings/On%20Autobiography%20pp3-30%20by%20Philippe%20Lejeune.pdf)
- Legeune, Ph. *The autobiographical contract*, Accessed on 24.01.2014, <http://english4321.files.wordpress.com/2010/08/philippe-lejeune-the-autobiographical-contract.pdf>
- Misirkova-Rumenova, K (1991). *Detstvoto na Misirkov*. Skopje: Makedonska kniga.
- Oxford Dictionaries, Accessed on 16.01.2014, <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/diary>
- Renza, A. L. (2012). *The Veto of the imagination, A theory of autobiography*, Accessed on 16.01.2014, <http://sites.dartmouth.edu/larenza/files/2012/08/Renza-1977-The-Veto-of-the-Imagination-A-Theory-of-Autobiography.pdf>
- Trpkovski, P. (2001). *Prikazni od Sarakinovo*. Skopje: DPK Radost. [http://www.martinamisweb.com/scholarship\\_files/Gappmaier\\_thesis.pdf](http://www.martinamisweb.com/scholarship_files/Gappmaier_thesis.pdf), Accessed on 16.01.2014

## ДРАМАТИЗАЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У ВРТИЋУ – ДЕЧЈА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА И СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА

*Сажетак:* Предшколска деца уживају у причама: у бајци, у причи о животињама, у алегоричким и реалистичким причама о деčјем животу... Истовремено, симболичка игра је најдубље повезана с деčјим начином мишљења и осећањем света. У њој се остварује нешто што је кобајаги, деца играју фиктивне улоге, све личи на позориште. Обједињујући причу и игру, драматизација књижевног текста у вртићу одговара на неке од најдубљих деčјих потреба. Једна од њих је, свакако, потреба детета да се самоизрази, да покаже своје жеље и стрепње, да изрази свој субјективитет. Подела улога, костимирање, маскирање, коришћење лутке, преузимање улоге и партнерска игра дају детету огромне могућности самоизражавања и самореализације и, истовремено, упућују дете на другог – доприносе његовој социјализацији. Из свега тога произлазе задаци васпитача везани за избор текста, обезбеђење средине погодне за драматизацију и за различите облике непосредног рада с децом. Овај рад ће, на једном броју примера из праксе, показати учешће и деце и васпитача у креативним процесима драматизације књижевног текста у вртићу.

*Кључне речи:* прича, драматизација, игра, индивидуализација, социјализација.

Драматизација књижевног текста у вртићу сложен је процес који се тиче читавог низа културних, социјалних и психолошких аспеката који су у вези са развојем предшколског детета. Суштинска потреба за драматизацијом у вртићу произлази из антрополошки кодираних потреба предшколског детета, на једној страни, за причом, за одређеним видовима наратива који обично имају јасну жанровску структуру, на другој страни, из потребе за игром, понајвише симболичком, оном која се артикулише кроз говорну и физичку радњу, у одређеном простору и времену, и по томе личи на позориште.

Већ дуже од једног столећа у нашем предшколству присутна је свест да су прича и бајка „дечјој души најмилија храна”.<sup>1</sup> И уистину, предшколско дете воли бајке, приче о животињама, басне, алегоричке приче о сопственом животу, па, у најстаријим узрастима, и реалистичне приче о животу деце сличне њему и о односима деце и одраслих. Истовремено, предшколско дете живи, мисли, изражава се кроз покрет, кроз физичку радњу, кроз различите облике говорне и физичке перформативности: „Знак као такав, конвенционалан (‘произвољан’) и потпуно конструисан, није довољан као средство израза мисли малог детета: оно се не задовољава говором, потребно му је да ‘игра’ оно што мисли, да симболизује своје идеје помоћу покрета или предмета, да ствари

\* joljilja@gmail.com

<sup>1</sup> Ову тврдњу је изнела још 1904. године Мила Малеташки у *Збирци целокупног рада у српским вероисповедним забавиштима за породице забавишта и забавиље* (Копас-Вукашиновић, 2010: 31).

представља имитацијом, цртежом и конструкцијом” (Ријаже, 1968: 190). Зато у животу предшколског детета посебно место заузима фикција симболичке игре. Другим речима, начин на који се изражава, па, у извесном смислу, и начин на који живи, предшколско дете у дубокој је сродности с језиком позоришта. У дејој потреби за одређеним типовима наратива и за одређеним књижевним жанровима, као и у језику позоришта као значајном чиниоцу дејег живота, огледају се важни когнитивни и социјални аспекти дејег развоја. Управо ти аспекти сусрећу се и прожимају кроз драматизацију књижевног текста у вртићу.

Истовремено, то прожимање чини поступак драматизације књижевног текста у вртићу изузетно сложеним и захтевним, али тиме и изузетно подстицајним за креативност и васпитача и деце која учествују у драматизацији. Драматизација књижевног текста није једини, па, могло би се слободно рећи, није ни најчешћи облик сценског стваралаштва деце и васпитача у вртићу. На многе начине се језик позоришта и драме појављује у раду с децом предшколског узраста и у животу групе у дејем вртићу, често изненада и спонтано, као природан вид дејје комуникације. Такође, много је паразитичких поступака у начину на који васпитач комуницира с децом, покушавајући да се приближи дејем начину мишљења и изражавања. Како је показано у приручнику *Корак по корак 2*, „Од игре... до позоришта” постоји читав низ дубоко повезаних облика сценског стваралаштва различитог степена сложености који пружају разнолике креативне могућности и деци и васпитачима.<sup>2</sup> Притом, много тога појављује се, или као спонтана сценска супструктура, или као чинилац симболичке игре, или мање-више креативно проширене игре с правилима, или радионички процес са специфичним циљевима. Ипак, начин дејег мишљења и односа према свету, његове когнитивне способности и културни развој, нигде нису на такав начин уодношени као при драматизацији књижевног текста.

Припреме за драматизацију књижевног текста у вртићу отпочињу много пре него што крене дељење улога деци и пре него што отпочну било какви облици инсценације. Већ сам избор текстова који ће бити драматизовани подразумева промишљање и доношење одлука у које је свакако укључено и сценско имагинирање будуће драматизације. Одлуке васпитача треба да произађу из драматуршког читања изабраних књижевних текстова, из разумевања значења и драматуршких аспеката текста: драмског сукоба, драмских ситуација, ликова и њихове функције у драмском сукобу, али и из знања и искуства у вези са дејом рецепцијом одређених књижевних текстова и дејом креативном могућношћу.

У вртићу, као и, уопште, унутар било које друштвене заједнице, формира се социјални и културни феномен који амерички теоретичар Стенли Фиш, промишљајући проблем, пре свега, у вези с књижевношћу, назива *интерпретативном заједницом*: „[...] значења нису у власништву ни утврђених стабилних текстова, нити слободних и независних читалаца, већ интерпретативних заједница, које су одговорне како за облик читалачких активности, тако и за текстове који их производе” (Fiš, 2006: 38). Фишова тврдња може се с лакоћом применити и на социјалну условљеност и рецепцију различитих видова уметничког стваралаштва с којим се срећу предшколска деца.

<sup>2</sup> Приказан је велики број покретних игара с драмским елементима (често ослоњеним на традиционалне дејје игре с правилима), затим један број активности у вези са драмским играњем, описан је процес вођења драмске радионице и игре позоришта. Указано је и на читав низ могућности за импровизацију, покрет, пантомиму и друге облике неконвенционалног сценског изражавања (Бељански-Ристић, 1997: 269–302).

Први вид *интерпретативне заједнице* у којој учествује предшколско дете јесте онај који формирају родитељи (или неко други од одраслих блиских детету) заједно с дететом и остварује се кроз прве облике међусобне књижевне и уопште уметничке комуникације и кроз усаглашавање. Васпитач, на неки начин, наслеђује ту родитељску улогу и, нудећи деци песме, приче, слике, различите облике сценске игре, битно утиче на формирање *интерпретативне заједнице* у васпитно-образовној групи. Једна од важних компетенција васпитача јесте способност да процени не само оно што јесте за децу или није за децу, него и шта ће и како ће *интерпретативна заједница* деце нешто прихватити, или, можда, не прихватити. Притом, и васпитач је, неминовно, члан *интерпретативне заједнице*. Он треба да разуме, па и да дели деčји однос према појединим уметничким творевинама. Управо због тога, када је реч о драмским активностима, он треба „да буде, колико васпитач-водител, толико и активан учесник-играч” (Бељански-Ристић, 1997: 270).

Сложеност драматизације књижевног текста огледа се и у сложености пута који ваља преваљати од првих контаката деце (и васпитача) с књижевним текстом до реализације представе. Тај пут може, а не мора бити (и често и није) у целисти преваљен, али свакако подразумева раздвојеност на одређене етапе и поступност. Већ у појединим етапама тога пута могуће је остварити значајне васпитно-образовне циљеве, укључујући и оне који се тичу деçје социјализације и индивидуализације.

По природи ствари, већина књижевних текстова блиских деци предшколског узраста, укључујући и поезију и прозу, садржи у себи драматичну причу, има виртуелни драмски сукоб, и често садржи и дијалог. Почетак рада на драматизацији с децом јесте, свакако, интерпретација књижевног текста. Она, по природи ствари, мора бити семантичка интерпретација и интерпретација уметничке форме, али, у случајевима припреме за драматизацију, важно је да она буде и драматуршка анализа текста. „Појам драматичног се одвајкада изводи из појма драматичне радње (грч. *драца*) као чина воље из којег произлазе колизије, сукоби, борбе” (Kralj, 1966: 7). Предшколска деца, чак и на млађим узрастима, уочавају „чинове воље” појединих ликова који изазивају „драмски сукоб” и покрећу драмску радњу. „Свет у акцији” близак је деци предшколског узраста и она имају способност и да јасно уоче „системе сила” који се успостављају међу ликовима. Другим речима, она и те како препознају *драмске ситуације*, ма колико њихова теоријска дефиниција била сложена: „[...] драмска ситуација јесте *структурална фигура* која у одређеном тренутку радње образује извешан *систем сила* – [...] сила које отеловљују, трпе или оживљавају главна лица тог тренутка радње” (Sugio, 1982: 42; курзиви Е. С.). Основи *драматуршке анализе* су, по свој прилици, иманентни деçјем доживљавању прича и песама (па, на неки начин, и света), тако да она има и свој холистички основ, који, активнoшћу васпитача, може бити истакнут и развијен.

Већ у оквиру *драматуршке анализе* зачиње се нуклеус будуће драматизације. Разговор с децом о драмском сукобу, о делању појединих ликова, о драмским ситуацијама постаје основ будуће игре, може прерасти и у неку врсту пробе, где деца поједине делове драмске радње који су привукли њихову највећу пажњу и сама артикулишу перформативно, мењају глас, заузимају одређено место у простору и чине одређене покрете. Дијалози се не уче механички већ управо кроз амалгам драматуршке анализе и игре. Из свега тога произлази даљи рад на подели улога и организацији простора, и то је само почетак сложеног процеса који може резултирати *недовршеном* или пак *довршеном дра-*



матизацијом, али, свакако, на свом путу тежи остваривању низа циљева у вези са социјализацијом и индивидуализацијом деце.

Управо, полазећи од оваквих теоријских претпоставки, пратили смо и анализирали рад на драматизацији за време полагања Методичке праксе развоја говора студената друге године Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду. Посматране су и снимане активности у пет вртића Предшколске установе „Радосно детињство“ у Новом Саду (*Невен, Мрвица, Палчица, Весели патуљци, Цврчак*) у периоду од 24. фебруара до 15. априла 2014. године и то у групама свих узраста (млађа, средња, старија, предшколска и мешовита). Начињен је корпус од 20 видео и аудитивних снимака које смо потом анализирали.

Приступајући овој анализи били смо свесни да је реч о раду студената-васпитача који још стичу одговарајуће васпитачке компетенције, да се све дешава у оквиру испитне ситуације и то само кроз један просторно и временски ограничен модус васпитно-образовног рада – кроз *усмерену активност*. Због тога смо се одлучили за квалитативну анализу и у њој ћемо покушати да укажемо на неке од проблема и недоумица у процесу драматизације књижевног текста у вртићу, али и на неке проблеме у настави и пракси методике развоја говора.

У традиционалној методици развоја говора подразумевало се да прво буде интерпретиран текст, да га деца усвоје, па тек потом да се приступи драматизацији. Активности чије смо видео-записе анализирали могу се поделити по томе да ли одговарају том моделу или не, односно по познатости текста деци: имали смо активности у којима је драматизован текст познат деци (свега два случаја: *Црвенкапа* и *Три прасета*) и оне у којима је драматизован непознат текст. Разлика је у томе што се мотивација у случају познатог текста остварује као подсећање на текст (које би требало да буде више од препричавања, да буде продубљена драматуршка анализа текста), док је код непознатог текста драматизација практично завршна активност која долази након упознавања са текстом и разговора о њему, тј. тумачења доживљаја у који би требало, такође, да буде укључена драматуршка анализа текста. Иако је очекивано да ће ова разлика утицати на понашање деце током драматизације и њене исходе, у том смислу да ће бити слободнији, разлике није било. Односно, драматизација *Три прасета* одвијала се као активност у једној млађој узрасној групи која се током читавог посматраног периода (од 2 месеца) показала као изразито хомогена *интерпретативна заједница* која је на исти начин реаговала на све активности: радо су учествовали у драматизацијама, сами су домишљали текст који је у вези са темом, често нису чекали на студента-васпитача да им шапуће<sup>3</sup>... У наведеној ситуацији самостално су убрзали радњу на тај начин што је дечак – вук журио од кућице до кућице, а деца – прасићи уиграно су мењала место само да би се кућице што пре срушиле јер су у томе, деца која су у публици, помагала вуку, а то је изазивало свеопште одушевљење. С друге стране, *Црвенкапа*, иако једна од најпознатијих бајки међу децом предшколског узраста, извођена је уз велику асистенцију студената-васпи-

<sup>3</sup> Потребно је напоменути да је реч о групи у којој је свега десетак деце (ни на једној активности нису била присутна сва деца) и која је навикла, према речима васпитачице, да се готово све активности изводе кроз акционе игре или помоћу њих. Дешавало се да, уколико се од њих очекује да буду само посматрачи, у току активности неко од деце самоиницијативно предложи да престану с том активношћу и да, на пример, иду напоље да се играју, што би одмах наишло на одобравање осталих. Сматрамо да би се, у будућности, посматрањем и анализирањем сличних активности у овој групи могла направити студија случаја.

тача јер су деца и то у старијој групи показала изузетну суздржаност током извођења. У свим осталим посматраним случајевима реч је била о деци непознатим текстовима.

Један од најзначајнијих тренутака и за социјализацију деце и за испољавање њихове индивидуалности јесте избор деце која ће учествовати у драматизацији. Студенти-васпитачи су то радили на различите начине, најчешће су користили неку од познатих разбрајалица. Деца, међутим, оваквим начином често нису била задовољна јер су неретко студенти кретали са истог краја полукруга у којем седе деца, па би се разбрајалица завршавала сваки пут на истом месту. Студенти-васпитачи нису њихово незадовољство уважавали, вероватно због треме изазване полагањем испита, јер, према сведочењу већине од њих, све што нарушава осмишљену „кореографију полагања”, представља велики проблем. Други метод био је одабир оне деце која се сама јаве, уз велику грају и негодовање оних који нису изабрани, уз обећање да ће сви имати прилику да учествују – што је неретко и остваривано. Трећи метод је био најређи – мини касинг. Он је спровођен међу децом која се сама јаве, при чему су та деца имитирала оглашавање или показивала како се креће лик који треба да глуме. Ово је уједно и најбољи метод за одабир малих глумаца и подразумева неку врсту пробе са свом заинтересованом децом. У процени и одабиру обавезно учествују и сама деца, па, ако се не претера са подстицањем компетитивности међу децом, овај начин омогућује да се појединачно деца, уз већу или мању подршку васпитача и дечје заједнице, самоизразе, а да, истовремено, и *интерпретативна заједница*, кроз унутрашњу социјалну динамику, артикулише своје становиште.

Рад студената-васпитача, и поред њиховог неискуства, дао је и неке неочекиване позитивне ефекте на плану индивидуализације и социјализације деце. Када је реч о деци која су се сама јављала да глуме, неколико пута су саме васпитачице биле изненађене. Наиме, према њиховим речима, често су то била деца која се иначе не јављају и држе се по страни у свим активностима. Ово није реткост, не само у вртићу већ и у неким другим животним околностима јер студенти, као нека потпуно нова лица, нови васпитачи, нуде нову ситуацију у којој дете препознаје и осећа да ће му можда бити лакше да се снађе и учествује у активности. Сигнификантан је случај у којем се једно дете јавило да учествује, а за које је васпитачица, тек пошто је изабрано, рекла да је ново у групи и да се још није адаптирало. Оно је своју улогу одиграло сасвим спонтано, без додатних инструкција.

Без обзира на начин на који су деца била бирана, њихово понашање је током драматизације било мање-више исто, уз неколико изузетака. Наиме, највећи број деце је током говорења свог текста стајао са рукама у џеповима или уврћући неки део одеће уз позу која је подразумевала уплитање ногу, погледа обореног доле или упртог у васпитача-студента који му шапуће текст. Овакав положај тела може се довести у везу са општим стањем сензомоторног развоја деце. Педијатри и кинезиолози упозоравају да је постојање тела већине деце предшколског узраста лоша (Сабо, 2006). Ово је свакако последица начина живота који најчешће подразумева мало физичке активности, а много седења. Такође, овакво понашање „на сцени” указује на то да деца предшколског узраста, посебно млађа, не само да немају развијен осећај за стране тела, лево и десно, него, често, не осећају јасно ни друге просторне односе: *пored, са ове стране, са друге стране...* Нема сумње, да се кроз драмско ставаралаштво, било кроз неговање традиционалних покретних игара с драмским елементима, било кроз игру улога, подстиче и дечје усвајање просторних релација.

Иако је једна од основних претпоставки да драматизација у деџем вртићу доприноси еманципацији деце, у пракси се показало да већина деце тражи непрестану подршку и помоћ студената-васпитача. Као најизразитији пример навешћемо једно дете (из најстарије групе) које је непрекидно посезало за студенткињиним руком, а како је студенткиња, обузета тремом, изводила свој део активности занемаривши ту дететову потребу, оно јој се у једном моменту ухватило за косу. Наравно, постоје и другачије ситуације у којима, на пример, дете (из старије групе) које учествује у представи преузима на себе и улогу режисера и, усвојивши модел понашања студента-васпитача, упућује осталу децу како да се крећу, шта да кажу (реч је о *Црвенкапи* која је познат текст).

Са становишта социјализације и индивидуализације деце, занимљиво је оно што се дешавало међу децом која су чекала свој ред да играју. Она су се неретко играла својим луткама (ако су у представи коришћене) и домишљала текст, или су се на неки други начин занимала, нпр. преузимала улогу васпитача и окретала онога ко говори према публици (што је проактивна, редитељска улога). У неким групама било је и ситнијих чарки. Чекајући, деца су често почињала своју представу за себе уз текст који је мање-више у вези са текстом који се драматизује, нпр. дечак – вук из *Три прасета* шета по соби са гињолом на руци и дозива „Где сте, прасићу?” Деца као публика имала су најчешће два типа тих реакција: 1. деца која су желела да учествују, а нису изабрана, негодују, и када процене да је изабрани „глумац” погрешно, јављају се да они желе следећи пут ту улогу (ово је често у старијим узрасним групама); 2. у млађим узрасним групама, уколико им није довољно интересантно, деца се окрећу неким својим активностима, најчешће се врпоље, посежу за играчкама или у детету поред себе траже партнера за игру.

Када је реч о понашању студената-васпитача у посматраним ситуацијама, оно може бити сведено на неколико типова. Једна група је активно са децом учествовала у драматизацији, кретала се по замишљеној сцени заједно са њима и својим покретом и гласом наводила децу да се уживе у улогу носећи на себи веће верзије костима које су имала и деца. Дакле, и они узимају активну улогу у драматизацији, с тим што главну ролу препуштају деци. У овој групи се издваја одређени подтип. Реч је о оним студентима-васпитачима који су такође активни на сцени и који су, обгрливши децу, управљали њиховим рукама као да су какве лутке и подстицали их да понове текст уверљивије или измењеним гласом, који одговара лику који играју што су, важно је напоменути, деца прихватала. Друга група студената-васпитача није утицала на деџе понашање. Они су на себе преузели само улогу шапача. Најчешће би се спустили у получучећи или чучећи положај, стали иза детета и говорили му текст који је оно понављало.

Ово је, укратко, опис реалне ситуације у раду студената на драматизацији књижевног текста приликом полагања испита из Методике развоја говора. Он свакако није репрезентативан на онај начин на који би био рад искусних васпитача. Ипак, он и те како осликава сложеност драматизације књижевног текста у вртићу, и то, пре свега, сложеност социјалне динамике како на релацији васпитач – деца, тако и унутар деџе групе која приступа драматизацији. Реч је о сложеном процесу у чијем зачетку треба да буде естетски доживљај, а који има своје фазе, своје кораке који се не могу до краја планирати, па зато има и свој унутршњи живот који се не може, до краја, подвести под спољашње моделе. Као и у правом позоришту, рад на драматизацији јесте успостављање динамичних социјалних релација међу онима који учествују у креативном процесу, релације које треба да резултирају и самоизражавањем људских и стваралач-

ких индивидуалности. Застајкивање, недовршеност, кретање кроз „слепе улице”, саставни су делови таквог процеса. У вртићу тако сложен процес омогућује успостављање привремених, *ad hoc* циљева који могу резултирати низом више него драгоцених колатералних исхода који се тичу и физичког, и когнитивног, и социјалног, и естетског развоја детета, његовог самопоштовања и суштинске људске еманципације. Баш због тога, драматизација књижевног текста у вртићу још је отворен, методички до краја неинтерпретиран, вид васпитно-образовног рада.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Бељански-Ристић, Ј. (1997). „Дете у игри драме и позоришта“. *Корак по корак 2*. Београд: Креативни центар: 267–302.
- Етјен С. (1982). *Dvesta hiljada dramskih situacija* (prevela Mira Vuković). Београд: Nolit.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2010). *Предиколски програми у Србији*. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Кралј, В. (1966). *Uvod u dramaturgiju* (sa slovenačkog prevela Roksanda Njeguš). Novi Sad: Sterijino pozorište.
- Ријаже, Ж. (1968). *Psihologija inteligencije* (prevela Mirjana Vukumirović Mihailović). Београд: Nolit.
- Сабо, Е. (2006). „Постуларни статус деце предшколског узраста на територији АП Војводине“. *Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине* (ур. Густав Бала). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања: 97–100.
- Фиш, С. (2006). „Kako da prepoznate pesmu kada je vidite“ (prevod sa engleskog Nebojša Marić). *TXT, Studentski časopis za književnost i teoriju književnosti*, 11/12: 38–45.

**Jovan Ljustanovic, Ph.D.**

**Milena Zoric, M.Sc.**

Preschool Teachers' Training College in Novi Sad, The Republic of Serbia

### DRAMATIZATION OF A LITERARY TEXT IN THE KINDERGARTEN – CHILDREN'S INDIVIDUALIZATION AND SOCIALIZATION

*Summary:* Preschool children enjoy stories: fairy-tales, stories about animals, allegoric and realistic stories about children's life... At the same time, the symbolic game is in the deepest connection with the children's way of thinking and understanding the world. In the symbolic game, it is possible to achieve something that is pretence, children play fictive roles, and everything resembles a theatre. By uniting the story and the game, the dramatization of a literary text in kindergarten meets of the deepest children's needs. One of them certainly is the children's need to express themselves, to show their own wishes and anxieties, to express their subjectivity. The casting, costuming, masking, using puppets, assuming the roles and entering partner games all offer a child freedom for self-expression and self-realization and, at the same time, direct the child towards others, thus contributing to their socialization. Everything mentioned results in preschool teachers' tasks aimed at text selection, creating an environment suitable for dramatization and other types of direct work with children. In this paper, the authors use a certain number of practical examples to show how children and teachers participate in a creative process of dramatizing literary texts in the kindergarten.

*Key words:* story, dramatization, game, individualization, socialization.

## КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ КАО ОГЛЕДАЛА КУЛТУРЕ

*Сажетак:* Књижевни текстови као огледала културе и културног обрасца у којима се може сагледати читава менталитетска структура и цивилизацијски ниво једног народа послужили су Петру Џацићу, једном од наших најзначајнијих књижевних критичара XX века, да осим анализе књижевног дела сагледа и културни контекст и процес који је формирао пишчеву перцепцију и имагинацију – и да у својим есејима исказе савремене критичке погледе тј. књижевне артикулације *Другог*. Полазећи од књижевних извора, Џацић је анализирао балкански менталитет кроз призму српског етноса у етноантрополошком и имаголошком контексту. Резултате ових проучавања објавио је у капиталној двотомној студији *Homo balcanicus, homo heroicus* у којој је покушао да обори традиционалне табуе у нашој средини кроз интерпретације усмене и писане књижевности. Овим делима која имају научну и литерарну вредност, Џацић је допринео развијању свести нашег националног карактера, али и разумевању слике *Другог*.

*Кључне речи:* књижевна критика, *Homo balcanicus*, *Homo heroicus*, антропологија, етнопсихологија, имагологија.

Књижевна критика мора пратити нове идеје и правце у књижевности и мењати се у сусрету са променама у самој књижевности коју тумачи. Петар Џацић (1929–1996) један је од наших најзначајнијих критичара друге половине двадесетог века који је унапређивао књижевно-теоријску мисао и усвајао нова теоријска знања и критичке методе из развијенијих средина – што је резултирало стварањем озбиљних монографија о Андрићу, Црњанском, Миљковићу и књижевно-антрополошких студија, захваљујући којима га сматрамо зачетником имаголошке критике. Студиозно интересовање за антропологију, психологију и историју обогатило је обиман, разноврстан и значајан опус Петра Џацића.

Поред многих чланака и есеја публикованих у листовима и часописима (више од хиљаду библиографских јединица) његова прва књига постаће, заправо, својеврсна окосница свих осталих његових критичарских радова. Андрић је био његова трајана преокупација и фасцинација. С правом га називамо нашим „андрићологом“. Џацићево основно настојање било је да проникне у фасцинантан спој мита и реалности у Андрићевим делима.

Под утицајем Нортропа Фраја и његове *Анатомije критике*, потом француских теоретичара књижевности и радова антрополога Клода Леви-Строса у контексту тумачења *архетипске имагинације* у Андрићевом делу, применио је метод митске критике.

---

\* ddunic@gmail.com

Природа мита била је веома заступљена тема у социологији, психологији и теорији културе двадесетог века.

Савременим оживљавањем мита бавили су се многи светски писци двадесетих и тридесетих година. Џацић наводи тврдњу Мелетинског да су „иницијатори“ враћања мита у литературу Џејмс Џојс, Франц Кафка, Томас Ман и Д. Х. Лоренс.

Потом се педесетих и шездесетих година усвајају нови поступци у поетици митологизирања. Тумачећи Андрићево поимање легенди, критичар сматра да наш писац припада ствараоцима тзв. неомитолошке прозе.

Петар Џацић се определио за модерност критичког приступа и тумачење митског у темељима модернизма, насупротив реализму, традиционализму, соц-реализму, инспирисан литературом коју је читао и наводио поткрепљујући своје ставове (тј. под утицајем Фрајеве *Анатомије критике*, а преко ње и Јунгове психоанализе, потом *Поетике мита* Мелетинског и структурализма Леви Строса).

Из те перспективе сагледавао је целокупна Андрићева дела. Отуд у *Проклетој авлији* пишчеву имагинацију одређује као архетипску, увиђајући да се значајнији догађаји и израженије црте људског понашања виде у склопу општости и онога што им је претходило. У термину *архетипска имагинација* Џацић налази одредницу Андрићевог обликовања стварности.

*Митско у Андрићевом делу – Хрстова греда у каменој капији* комплементарна је студијом о *Проклетој авлији*, која је објављена осам година раније јер је заснована на истом методолошком приступу. Обе студије су утемељене на критичаревом тумачењу удела предања, мита и легенди, али и историје и поезије у Андрићевом делу.

Следећи Албера Тибодea који сматра да у „целокупном делу сваког великог писца има једно дело које врши функцију дубоке поруке и које се понаша као матична ћелија“ (Тибодe, 1961: 305), Џацић истиче да је *Проклета авлија* Андрићева „матична ћелија“ која носи свепожимајуће прозне али и поетске поруке о страдању, кривици, страху итд. Заправо, закључује да је она својеврсни „резиме“ Андрићевог промишљања о човеку и човековој судбини.

Џацић је прегледно изложио и слојевито истражио свет Андрићевих јунака. Тумачећи *Проклету авлију*, критичар надахнуто анализира како физички облици ствари откривају дубља својства. Тачно запажа да у Андрићевом делу видљиво увек указује на невидљиво.

Описујући човекову спољашњост, Андрић нас упућује на размишљања о прожимању биофизичких и психолошких својстава.

„Осећање ниже вредности тера све оне 'ситне, мале' људе на причу која их уздиже у очима других. Адлерово начело компензације има овде сасвим јасну примену. Рај о коме сви митомани сањају најчешће је испуњен женама.

Потврду за своје вредности, које и не постоје изван њихових прича, траже од слушалаца – намерника који прекраћују тамничко време у Авлији“ (Џацић, 1995a: 166).

Ликови митомана послужиће критичару као одличан оквир за развијање теорије о митоманији на Балкану у посебно занимљивој двотомној студији *Homo balcanicus, homo heroicus I и II*.

Кроз визуру књижевних текстова, Џацић је анализирао стварање и изражавање националних идентитета, применивши својеврсни имаголошки приступ – проучавајући како функционишу механизми говора о *Другом* (иако претпостављамо да није знао за

француске имагологе<sup>1</sup>). У то време имагологија је била релативно нова област коју он не помиње у својим радовима. Имагологија је грана компаратистике, настала половином прошлог века, која се бави проучавањем слика Другог у књижевности, као и утицајем таквих слика у нашој рецепцији књижевних феномена.

Када је реч о радовима српских компаратиста у домену ове области, велику пажњу овој теми посветио је Зоран Константиновић. Он у књизи *Интертекстуална компаратистика* (2002) износи виђење да се тумачењем у овом „кључу“ може сагледати како се мењао наш менталитет.

*Homo balcanicus, homo heroicus* осветљава тамне црте балканског менталитета кроз призму српског етноса. Посматрајући књижевни текст као огледало културе у коме се може сагледати менталитетска структура и цивилизацијски ниво једног народа, Џацић је 1987. године написао књигу *Homo balcanicus, homo heroicus*. У новом издању своје књижевно-антрополошке студије Џацић је 1994. године додао још једну књигу.

У овим књигама критичар је најближи ономе што данас називамо имаголошком критиком која подразумева и тзв. *аутоимагинативно стварање* тј. продукцију представа о себи и сопственој заједници. Написао је својеврсне студије менталитета.

Најинтересантнија тумачења односе се на митоманске мистификације у нашим историјским, књижевним, културним и социјалним условима: митоманију која се огледа на ужем подручју антропологије културе; митоманија као облик индивидуалног култа, израженог у јавном понашању појединаца (у агресивној полемици или искључивости друге врсте); и ону која се уочава у мистификацијама култова који имају утицаја на идеолошке једностраности.

Указао је да, осим што одређени биографски моменти у равни непревладаних фрустрација утичу на стварање митоманских пројекција, историјски и географски контекст битно утиче на формирање карактеристичних менталних црта балканског човека.

Преузимајући израз *алазон* од Нортропа Фраја – што на грчком значи варалица, Џацић указује на најпопуларније алазоне, хвалисаве војнике – *miles gloriosus*. Лик Кањоша Мацеџиновића, из истоимене приповетке Стјепана Митрова Љубише, варијанта је хвалисавог војника, а Петар Џацић за њега употребљава термин митоман (Џацић, 1995б).

Бавећи се темом трансформације епског у комично и „алазонима“ наше књижевности, али са дистанцом и иронијом, угледни критичар је описао галерију митоманских ликова у делима наших писаца Андрића, Кочића, Бећковића... У судару са елементима комике и драмом идентитета, он је убедљиво осликао психолошки профил *homo balcanicus*.

Објашњавајући да сваки митоман креира својом фантазијом жељену стварност и измишљеним причама компензује недостатке, критичар уочава да је неоствареност и непотврђеност митоманске личности извориште инспирација за овакве приче.

Митоманија може бити облик индивидуалног, али и националног култа. Када је реч о острашћеним полемикама, наше књижевно поднебље има одређену полемичко-памфлетску традицију<sup>2</sup>. На пример, дело Богдана Поповића се дуго налазило изме-

<sup>1</sup> У Француској „страност“ је предмет интересовања 50. година прошлог века (у делима М. Ф. Гијара, Ж. М. Кареа, а касније Д. А. Пажоа) и развија се као посебан правац у компаратистици – тзв. имагологија.

<sup>2</sup> Када говоримо о суровим обрачунама на пољу књижевне критике, вредело би напоменути да је Џацић подсетио и на Вуков приказ Видаковићевог *Љубомира у Јелисијуму* и на 1817. годину која се сматра годином рођења наше критике. После овог приказа који је у себи садржао изузетну оштрину критичког и полемичког тона, сви остали су могли наставити у истом тону без бојазни од књижевне скандала.

ђу апотеозе и памфлета. Поповић (1863–1944) је књижевни критичар, али и морални учитељ и културни просветитељ који је, као ретко која личност у српској књижевности, осетио сву релативност победе и пораза на књижевном пољу.

Претпостављало се да ће *Краљ, Велики Он, Геније нације*, како су све називали Богдана Поповића, после завршетка „великог рата“ у српској књижевности задржати исти положај и исту улогу коју је имао у предратном времену. Међутим, догодило се нешто што је поставку ствари у књижевности драстично изменило. Не само да су се писали памфлети против њега, не само да се полемисало са његовим ставовим, него су писане и читаве књиге уперене против њега. Против Богдана Поповића били су и конзервативни писци, потом авангардни ствараоци, али и они који су свој однос према Поповићу градили на ванлитерарним разлозима.

Са Богданом Поповићем се полемисало на различите начине: и уз дужно поштовање, и уз потпуно ниподаштавање – и директно, и посредно. Управо у аргументацији и стилу којима се бране или нападају одређени ставови и поетике, јесте граница између полемике и памфлета.

Један од најистакнутијих памфлетиста тога доба био је Велибор Глигорић.

Наиме, за Велибора Глигорића као да нема ниједног зла које нису узроковали Богдан Поповић и Јован Скерлић. Џацић наводи бруталност и својеврсну примитивност Глигорићевих текстова, али и позадину тих напада из сасвим личних разлога.

Много година касније, педесетих година двадесетог века, када је нестала „теразијска елита“ која је у заводиола културну „страховладу“ и књижевни монопол – по Глигорићевим оптужбама, неуморни борац заузео је значајна места у Београду.

Али, као уредник *Савременика* почиње да се понаша слично као они које је памфлетима брутално нападао. Глигорић у априлском броју *Савременика* 1956. године, објављује текст под називом „Туђе“ у којем се по узору на Скерлићев насртај на Дисово *туђе*, Глигорић обрушава на Булатовићево *туђе*. Петар Џацић указује да се Глигорић „идентификовао са агресором“ (у психологији овај термин означава један од одбрамбених механизма личности), преузимајући методологију Скерлићеве књижевне анализе.

Џацић је проучавао однос „ми“ и „други“, „наше“ и „туђе“, „ја“ и „странац“ кроз суочавања са утицајем другачије културе и проблематиком интеракције ових односа у нашој књижевности, а како се *туђе* користи у књижевној аргументацији, показао је и у тексту о Велибору Глигорићу – од одбране Диса (и посредне одбране „туђег“), па до напада на прозу Миодрага Булатовића због *туђег*.

Овде се јасно уочава Џацићева тежња ка имаголошком тумачењу књижевних чињеница. Из матрице фолклорно-митске свести развија се слика *Другог* са јасним конотацијама негативног у тој слици.

Требало би указати на критичну тачку у којој се спајају црте примитивне свести, она је, по критичаревом суду, у одређивању према свету и људима према двојству супротности: добро–зло, наш–њихов, пријатељ–непријатељ, црно–бело, дан–ноћ, своје–туђе... Ово су само неки од позитивних или неопозиво негативних предзнака који се приписују стварима и људима у митској упрошћености вредновања и оцењивања.

Преузимајући класификацију Јована Цвијића о постојању четири психичка типа – динарски, централни, панонски и источнобалкански, Џацић је, тумачећи књижевна дела, одгонетао дубоке трагове ропства и формирања рајинског менталитета –

лозности.



покорности насилничкој владавини, али и знакове дволичности и свирепости према слабијима услед *идентификације с агресором* која је, у психолошком смислу, преузимање обрасца понашања од свирепог господара.

Издвојио је неколико најупечатљивијих негативних етнопсихолошких феномена, које је уочио Цвијић: рајинска психологија и морална мимикрија.

Истичући значај Цвијићевих анализа тамније стране менталитета балканског човека, Цацић упућује на резултате научникових истраживања тј. на неколико етнотипичних модела личности на Балкану, доказујући како природа односно геоморфолошки састав постаје историјска судбина.

Рајинске особине, које су развијене због дугог робовања Турцима, повезане су са моралном мимикријом. Критичар објашњава да се у условима сталне тортуре сламао идентитет и достојанство личности и током дуготрајног ропства развијала се рајинска психологија која доводи до стереотипа да покорни роб (нижа класа тј. раја), према нижима од себе, постаје сурови господар.

У Андрићевом делу, такође, Цацић проналази психолошки формиране ликове којима менталитет одређује судбину.

Књижевни текстови као огледала културе и културног обрасца којим се исказује одређени менталитет, послужили су критичару да, осим анализе књижевног дела, сагледа и културни контекст и процес који је формирао пишчеву перцепцију и имагинацију – и да у својим есејима искаже савремене критичке погледе тј. књижевне артикулације *Другог* и односе ауто и хетеро слика. Овим делима која имају научну и литерарну вредност, критичар је допринео развијању свести нашег националног карактера.

О импулсивном човеку балканског тла који злопамти и свети се најлепше је писао Андрић. У *Знаковима поред пута* поставља питање: „Зашто балканске земље не могу да уђу у круг просвећеног света, чак ни преко својих најбољих и најдаровитијих представника?“ Као неке од разлога Андрић наводи: „одсуство поштовања човека, његовог пуног достојанства и унутарње слободе“, као и „неред, насиље, неправде које изазивају осветничке мисли“. У овим речима проналазимо објашњење критичког, културног, полемичког и сваког другог обрасца деловања на овим просторима.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Брајовић, Т. (2007). *Идентично различито*. Београд: Геопоетика.
- Тибодe, А. (1961). *Историја француске књижевности*. Сарајево: Свјетлост.
- Фрај, Н. (2007). *Анатомија критике*, Нови Сад – Београд: Огpheus. Нолит.
- Харк, Х. (1998). *Лексикон основних јунговских појмова*. Београд: Дерета.
- Чајкановић, В (2003). *Стара српска религија и митологија*. Ниш: Просвета.
- Цацић, П. (1995а). *О проклетој авији*. Сабрана дела. II. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Цацић, П. (1995б). *Homo balcanicus, homo heroicus I*. Сабрана дела VIII. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Цацић, П. (1995). *Homo balcanicus, homo heroicus II*. Сабрана дела IX. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

**Dragana Litricin Dunic, Ph.D.**

Educons University, Sremska Kamenica, The Republic of Serbia

### LITERARY TEXTS AS CULTURAL MIRRORS

*Summary:* Literary texts as cultural mirrors and cultural models in which we can view the entire mental structure and the level of civilization of a nation, inspired Petar Džadžić, one of our most important critics in the second half of the twentieth century, not only to analyze literary works but also to interpret the cultural context and the process which had formed the writers' perception and imagination – and to express in his essays modern critical views, i.e. the literary articulation of *the Other*. Starting from the literary source, he focused on analyzing the Balkan mentality through the prism of Serbian ethnos in the ethno-anthropological and imagological contexts. He published the results of this research in an eminent two-volume book entitled *Homo Balkanicus, Homo Heroicus I, II* in which he tried to break the traditional taboos through his interpretation of literary works. Through his works, which have both scientific and literary value, Džadžić contributed to the development of our awareness of our national character, but also to the understanding of the representation of *the Other*.

*Key words:* literary criticism, *Homo Balkanicus, Homo Heroicus*, anthropology, ethno-psychology and imagology.

## КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ У ФУНКЦИЈИ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА ДЕЧЈИХ СТРАХОВА

*Сажетак:* Страхиви код деце су природни и пролазни, углавном универзални и део су њиховог нормалног емотивног развоја. О њима треба разговарати како би се лакше превазишли. Читање књига и текстова може бити добар подстицај да се започне разговор о ономе чега се деца плаше, а добар пример за то може бити и анализа *Јуначке песме* Мирослава Антића која на шаљив начин говори о страховима једног дечака. У раду су дати само нацрти могућих реализација обраде *Јуначке песме*. С обзиром на њену слојевитост, ученици је могу упознати помоћу различитих облика рада. Било који модел обраде васпитач-учитељ да одабере, битно је подстаћи ученике да садржаје из песме повезују са сопственим искуствима и страховима, да слободно причају о њима, како би на тај начин покушали и да их превазиђу.

*Кључне речи:* деца, дечаци, капетани, страхови, јунаци.

### 1. Увод

Бриге и страхови су нормални у свим узрастима, чак и код одраслих. Како људи постају старији, неки од страхова које су имали као деца се губе. Људи прерасту неке своје страхе зато што науче да разликују праву опасност, од нечега што не представља опасност и што им неће naudити. Они стичу искуства о томе како да буду безбедни.

Такође, и старија деца и тинејџери брину због много чега. Брину их разни проблеми: оцене, како да буду омиљени, страх да ће бити одбачени, светски проблеми као што је сиромаштво, загађење и ратови, напуштање куће, налажење посла, налажење дечка/девојке, језиве ствари на ТВ-у или у стварном животу, као што су злочини и насиље, смрт,...

Углавном, сва деца имају бриге и страхе. Код већине деце, у некој фази развоја, долази до појаве неког облика осећаја страха. Дечји страхови варирају у зависности од личности и карактера детета, као и од ситуација у којима оно живи.

Нека деца се плаше нечег одређеног (нпр. буба, паса или олује), док друга деца имају више разних страхова – од тога да се не изгубе, па до тога да буду сама.

Страх од мрака је веома чест код деце предшколског и млађег основношколског узраста. То је страх од непознатог, али и страх од тога да се буде сам, без маме и тате. Овај страх може да буде и у вези са причама о вештицама и чудовиштима, са ружним сновима, са актуелним догађајима (промена адресе, вртића, школе,...) и све то може да утиче на развијање одређених страхова код деце. Али, како расту, многа од те деце престају да се плаше мрака.

Уплашено дете треба утешити, смирити га и пружити му сигурност. Деца треба да схвате да у мраку нема ничега чега нема и код родитеља у суседној соби.

---

\* gagaonn@gmail.com

Сасвим је нормално, скоро уобичајено, да се деца плаше и неких животиња. Због тога им треба помоћи да се упознају са животињама преко слика, причати им приче о њима, омогућити им да гледају тв-емисије о животињама, али их подстицати и да цртају животиње и боје њихове слике у бојанкама.

Има деце која се плаше маказа, па одбијају да секу нокте или да се шишају. То је зато што деци још увек није јасно шта боли, а шта не. Такође, усисивач, миксер, електрични бријач и неки други бучни уређаји могу да изазову страх и узнемиреност деце. Застрашујуће за децу могу да буду и временске непогоде као што су: грмљавина, олуја и киша.

Дечје страхове и њихову забринутост не треба исмевати нити игнорисати. Треба им помоћи. Битно је разумевање детета од стране одраслих. Страхови су природни и пролазни, а важно је да деца због њих не буду осрамоћена нити понижена.

Међутим, у нашем друштвеном, па самим тим и у школском окружењу, сматра се да је онај ко се плаши кукавица. Због тога је дечацима веома тешко јер због родних стереотипа, храбри дечак не сме да се плаши. Деца често због тога и не изражавају своје страхове, већ их задржавају дубоко у себи.

Читање књига (песама, прича, драмских текстова...) може да буде добар, али и спонтан начин, да се започне разговор о томе шта деца осећају. Оно на шта им треба указати јесте да свако има своје страхове, али и да се они могу изразити, поделити и да о њима треба разговарати јер се са страховима треба суочити да бисмо их савладали. Често се плашимо и онога чега не би требало, али тога нисмо свесни. Зато код деце треба побудити искреност и веру у себе што је једна од основних порука и васпитних функција *Јуначке песме* Мирослава Антића. Тематска обојеност песме је заснована на страховима једног дечака, па он и храбри јунаци из његове маште јесу главни ликови у песми.

## 2. Интерпретација песме

Интелектуално-емоционална припрема (мотивација за интерпретацију) песме може почети питањем чега се и кога ученици плаше, а затим се може направити и списак (на табли, плакату...) разлога за страх.

Након тога се може закључити чега се ученици највише плаше. Разговор наставити и указивањем на контрасте, јунаке и кукавице, како их препознајемо и постоји ли човек који се ничега не боји, за кога се верује да је храбар (заједнички се подсетити на војнике, пилоте, капетане...). Питати ученике и да ли им је лако да признају да се плаше.

Уводни (мотивациони) разговор може да почне и питањем шта је за ученике храброст и за кога се каже да је храбар и и јунак? Морају ли капетани брода да буду храбри људи и зашто?

Након уводне припреме може се прећи на најаву наставне јединице и интерпретативно (изражајно) читање песме.

### *Јуначка песма*

*Познајем једног капетана.  
Брада му дуга скоро до југа.  
Опловио је пола света,  
опловио је сто океана*

*Пред учитељем мирно стоји.  
Зна до милион брзо да броји.  
Ничег се, кажем,  
тај не боји.*

и многобројна мора дуга,  
и многобројна мора трећа,  
и многобројна мора пета.  
да буде такав јунак у свему.  
Тај је капетан страшно јак.  
На леђа може да дигне џак.  
Којешта – џак!  
Бар два - три џака  
И уврх тога још седам ђака  
И пет морнара, јаких момака.

Лако је њему,  
лако је њему

Лако је њему да суче брк,  
лако је њему да буде јак,  
кад је искусни морски вук,  
а не обичан размажен ђак.

Па кад све то лепо на леђа стави,  
он се овако важан прави:  
прошета,  
рецимо,  
читавам луком  
и сруши кућу левом руком.  
испије млека осам ока  
и шест буради вишњевог сока,  
па тако тијан све успут гази  
и около се на децу плази.

Знам и тог трећег капетана.  
Глас му је јачи од урагана.  
Брада му дуга даље од југа  
и око земље још два-три круга.

Тек тај је страшан!  
Тек тај је јак!  
Слободно шета кад је мрак.  
Не плаши се хладне воде.  
Не плаши се ниједног миша.  
У берберницу без маме оде  
и нешто певуши док се шиша.

Мислим да никад прст не сиса.  
Уме, ал неће да се бује.  
Тај се не боји земљописа,  
рачуна,  
цртања,  
историје...

После емотивно-психолошке паузе, прелази се на анализу текста, тј. на разговор о доживљају, утисцима и степену разумевања текста.

Ученици могу бити подељени у три групе. Истраживачко читање текста за све групе треба да буде усмерено на следеће: упоређивање снаге, изгледа, поступака првог,

трећег капетана и размаженог ђака; шта све знају капетани; чега се не боје; објашњење наслова песме.

У аналитичко-синтетичкој фази дати групама задатак да пронађу у песми стихове којима су описани ликови првог и трећег капетана и лик размаженог ђака: њихов изглед, особине и поступке. Одговори могу да се дају у табеларном приказу, односно у табелу уписати речи које описују јунаке песме:

Прва група описује изглед и особине првог капетана (дуга брада; страшно јак, прави се важан). Друга група описује изглед и особине трећег капетана (има дужу браду него први капетан; глас му је јачи од урагана; страشان је и јак; прави је морски вук и ничег се не боји). Трећа група описује изглед и особине размаженог ђака (ситан, низак, мршав и блед; има мекан и танак глас; слабахан је и нежан; размажен и свега се боји).

	Први капетан	Трећи капетан	Размажен ђак
Изглед	- дуга брада	- брада дужа него што је има први капетан; - бркат	- ситан и низак; - мршав и блед;
Особине	- страшно јак; - важан се прави;	- глас јачи од урагана; - страشان и јак; - морски вук; - ничег се не боји;	- глас мекан и танак; - слабахан и нежан; - размажен; - свега се боји;
Поступци	-опловио пола света и сто океана; -на леђа може да стави 2-3 цака и уврх тога још седам ђака и 5 јаких морнара; -сруши кућу левом руком; -испије млека осам ока; -испије шест буради вишњевог сока; -све гази; -на децу се плази;	- слободно шета по мраку; - не плаши се хладне воде; - не плаши се миша; - у берберницу иде сам; - не сиса прст; - не бије се; -не боји се земљописа, рачуна, цртања, историје... - брзо броји; -мирно стоји пред учитељем; - суче брке;	- плаши се мрака;  - плаши се хладне воде; - плаши се миша; - у берберницу иде са мамом и плаче док се шиша; - сиса прст; - бије се; - боји се земљописа, рачуна, цртања, историје... -споро броји; -не стоји мирно пред учитељем;

Упоредо са исписивањем одговора у табели, треба објаснити (усмено) и значење следећих израза и речи: *опловио је пола света*; *он се важан прави*; *испије млека осам ока* (ока – некадашња јединица за мерење тежине); *морски вук* (искусни морнар, капетан); *сруши кућу левом руком*; *земљопис*; *сукати*; *ураган*.

Како ученици замишљају морског вука? Којим речима песник слика капетанову снагу? Колико млека и сокова може да попије капетан? Због чега песник претерује у описивању? Шта тиме постиже? Шта је ураган? Какав је глас јачи од урагана?

Након тога ученици треба и да упореде ликове два капетана из песме. По чему су они слични, а по чему се разликују? На који начин писац говори о размаженку? Кома је лако да буде храбар и јак? Ко то тако мисли? Објаснити улогу понављања речи „лако“.

Кроз градацију песничких слика, са ученицима треба доћи до одговора и на следећа питања: Ко се диви овим капетанима? Чему се он диви? (храбрости, знању, моћи); Шта за дечака представља највећу храброст? (знање и моћ).

По мишљењу дечака, спада ли та храброст у слику коју ми имамо о животу капетана, а то је да пред учитељем мирно стоји?

Разговор наставити питањима заснованим на контрасту: Чеге се не плаше капетани, а посебно трећи? Чеге се све дечак боји? Како то знамо?

У делу синтезе текста, још једном се осврнути на то какав је дечак и о каквим је јунацима реч (још једном објаснити наслов песме). Навести и примере хумора из ове песме и објаснити како песник гради смешне ситуације.

У завршном делу интерпретације текста могу се реализовати различите додатне активности, као на пример: Замислити још једног страшног капетана и описати га: како изгледа, које су његове особине, како се понаша и сл. Причање доживљаја (усмено): 1) Чеге/Кога се плашим или 2) Уплашио сам се ...- од чеге сам се уплаши-о (ла); о чему сам размишља-о (ла); како ми је срце куцало; како сам се понаша-о (ла); како са савлада-о (ла) страх.

Направити тематски речник о страху. Груписати речи према врсти: именице, глаголи и придеви који се најчешће везују уз ово осећање (именица: храброст, јунак, брат...; глагол: храбрити, јуначити, братимити,...; придев: храбар, јуначки, братски,...).

Објаснити пренесено значење израза: *У страху су велике очи!* Објаснити значење израза кроз разговор и примере из свакодневног живота ученика!

Увежбавање изражајног читања текста: Вежбање читања усклађеног с врстом и природом текста. Подстицање ученика на варијације у темпу, јачини и интонацији гласа и на логичко паузирање при читању.

Дечак се труди да нас убеди, али и себе, да постоје такви капетани, па из стиха у стих појачава опис капетана (из стиха у стих треба појачавати и глас и наглашавати реч која се понавља), што је обрнуто од убедљивости.

Што више описује, мање му се верује, а све то и доводи до признања на крају песме. Зато последњу строфу и треба читати споро и тихо, скоро мрзовољно. Та промена расположења, али и узвичници нам сугеришу које речи треба нагласити: цак (два-три); страшан; јак,... При крају строфе, када нас и бројевима убеди, спушта се глас, па читање следеће строфе треба започети мирно.

Треба уочити да ритам песме прати радњу (утврдити када је радња спорија, а када бржа) и догађаје у песми и да бројеви које користи песник у песми доприносе уверљивости и имају стилско својство и своје значење којим утичу на ток радње. Узвичник на крају реченица показује како треба песму читати и на који начин откривати њен ритам.

*Јуначка песма* може да се обради на више начина. Један модел обраде групним радом може да се примени у фази часа, предвиђеној за анализу текста, тако што би ученици били подељени у шест (прилично уједначених) група. Свака група би имала другачији задатак, а он би се састојао од два питања следећим редом:

Прва група:

1. Пронађите које речи писац највише понавља у првој строфи и објасните зашто.
2. Која чуда чини први капетан? Пронађите доказе у песми!

Друга група:

1. У којим стиховима се описује снага другог капетана?
2. Шта је смешно у његовом опису?

Трећа група:

1. Која чуда чини трећи капетан?
2. Којим песничким сликама Антић описује трећег капетана?

Четврта група:

1. Опишите ђака!
2. Објасните наслов песме!

Пета група:

1. Учите особине ритма у песми!
2. Пронађите поруке песме!

Шеста група:

1. Издвојте најсмешније делове песме!
2. Објасните зашто је ова песма лепа и необична!

Када групе одговоре на постављена питања онда свака група чита и објашњава своје одговоре. Учитель треба да их усмерава да одговоре поткрепљују примерима из текста.

### 3. Закључак

У синтези текста, ученици изналазе тему, поруку, тон песме, као и стилска средства, а све то ученици и записују у своје свеске: *Тема*: Снага и „јунаштво“ три капетана или опис страхова дечака. *Тон песме*: шаљив. *Стилска средства*: *Хипербола* (преувеличавање): „... брада му дуга скоро до југа...“; „...и уврх тога још седам ђака и пет морнара, јаким момака...“; „... и сруши кућу левом руком.“ „Испије млека осам ока и шест бурди вишњевог сока...“; „...на леђа стави једрењак, у зубе стави пола кита и сто шампита и сто кремпита, и поврх свега још – парче брега...“; „... глас му је јачи од урагана. Брада му дуга даље од југа и око земље још два - три круга“. *Поређење*: „...зарези као четири тигра...“

У делу изналажења и формулисања поруке песме, од ученика се може тражити да објасне следећу пословицу, као и да покушају да је повежу са маштаријама главног јунака песме: „Више људски ум замисли него море понесе“ (народна пословица).

Ради богаћења речника ученика, у завршници часа им се може дати језичка игра да од речи ЧУДО саставе што више нових речи, као нпр. чудотворац, зачудо, чудовиште, чудотворан, чудеса, чудно, чудесно,...

За домаћи рад може им се задати писана вежба на тему *Моја неостварена жеља!* Ученицима може бити препоручено да прочитају књигу чији је аутор Бел Муни, а назив књиге је *Бојим се!*. У књизи су описани следећи страхови: од мрака, људи, чудовишта, учитељице, повреда, духова, али и страх од одбачености.

У раду су дати само нацрти могућих реализација обраде *Јуначке песме*. С обзиром на њену слојевитост, ученици је могу упознати помоћу различитих облика рада. Било који модел обраде васпитај/учитељ да одабере, битно је подстаћи ученике да садржаје из песме повезују са сопственим искуствима и страховима, да слободно причају о њима, како би на тај начин покушали и да их превазиђу.



ЛИТЕРАТУРА

- Гавриловић-Обрадовић, Д. (2013). „Рецепцијске могућности ученика у разредној настави“. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, IV: 169-178.
- Жежељ-Ралић, Р. (2012). *Приручник за учитеље – Српски језик 4*, Београд: Клет.
- Жежељ-Ралић, Р. (2012). Читанка „*Речи чаробнице*“ – 4, Београд: Клет.
- Крист, Џејмс Ц. (2008). *Шта да радиш кад си уплашен и забринут*. Београд: Креативни центар.
- Муни, Б. (2003). *Бојим се!*, Нови Сад: Ружно паче.
- Тодоров, Н, Цветковић Б., Милован, Првуловић, Б. (2011). „Приручник за учитеље уз читанку“. *Трешња у цвету* за 4. разред основне школе, Београд: Едука.

**Dragana Gavrilovic-Obradovic, Ph.D.**

Primary School “Djura Jaksic”, Kas, The Republic of Serbia

**LITERARY TEXT AS A TOOL FOR HELPING CHILDREN OVERCOME THEIR FEARS**

*Summary:* For children, fears are natural and transient, mostly universal and are part of their normal emotional development. They should be talked about so they can be overcome more easily. Reading books and literary texts can be a good incentive to start a conversation about the things children are afraid of, and a good example of such a conversation might be the analysis of the poem *Junacka pesma* written by Miroslav Antic, which speaks humorously about fears of a young boy. This paper suggests several different ways of analyzing this poem. Due to its multiple layers of meaning, students can be introduced to it through several different activities. No matter which model of analysis a teacher chooses, it is important to encourage students to associate the contents of the song with their own experiences and fears, talk about them freely, and try and overcome them in this way.

*Key words:* children, boys, captains, fears, heroes.

## ГОВОР ВАСПИТАЧА У ФУНКЦИЈИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

*Сажетак:* Говор је основна претпоставка васпитнообразовног рада у подизању младих нараштаја и образовању свих узрасних и професионалних нивоа и незамењиво средство у свим видовима универзалне људске комуникације. Васпитач је носилац и организатор свих активности које су у функцији васпитно-образовног процеса у раду са децом предшколског узраста. Квалитет његовог говора одређује и укупне ефекте његовог рада.

У раду се сагледава умеће говора по критеријуму вештине и науке; са становишта естетике, реторике, граматике и практичне примене у раду са децом предшколског узраста.

*Кључне речи:* говор, стандардни и логички акценат, дикција.

Говор је феномен који човека уводи у друштвени живот и омогућава му да испољи индивидуалне афинитете и способности у професији којом се бави. Комуникативни, психолошки и социјални карактер говора доприноси социјализацији детета, нарочито у раној фази његовог искуственог и органског зрења. Реч исцељује, блажи, образује, хуманизује, сече или пече, зависно од начина и тренутка када је и како изговорена. Она је неки вид праисконске силе, која одређује судбине људи и управља њиховим животима. Речи не постоје само зато да би се њима исказала мисао; каткад су оне само плашт који прикрива суштину оног што се таји. „Изговорена реч, више него војсковођа, огњем и мачем држи масе у херојском заносу, одушевљава их за велика прегнућа и херојске подвиге“ (Петровић, 2006: 37). Човек је господар својих речи само док их не изговори. После тога он је њихов роб; речи каткад на својег творца кидишу и као осиге га убадају.

За шире и дубље познавање говора, неопходан је богат и осебујан фонд речи. Речи су елементарне ознаке говора које претходе „доцнијим, сложенијим облицима говорног понашања“ (Потић, 2007: 39). Дете предшколског узраста разуме више речи, него што је у стању да их изговори. У тој фази детињства оно свет око себе упознаје путем слика и звукова, да би доцније усвојило речи којима су ти појмови и појаве исказане. То је период када оно испољава појачано интересовање за говор и нагласак, а то васпитачи морају знати да би својим говором на најбољи начин утицали на развој деље личности. Говор поред лингвистичких својстава има и етичку и естетску вредност, која стимулативно делује на емотивни и психички склоп деље природе. Васпитач својим говором исказује лични став према окружењу, а дете садржај његових речи перципира и препознаје у њима оно што је естетско и што га релаксира. Говорници старе Грчке су тврдили да слушацац осећање лепог доживљава, превасходно, захваљујући својим чулима. Аристотел је издиференцирао и дефинисао духовно задовољство изазвано до-

\* miomil@beotel.rs

живљајем пријатности, перципирано биолошком реакцијом чула. Доживљај лепог је индивидуални чин који не искључује могућност да људи испољавају слично осећање укуса или да садржај говора, или уметничког дела, доживљавају на исти начин.

Васпитач је незаобилазни чинилац у раду с децом предшколског узраста. Деца дуго памте његов лик. Да ли ће им сећања бити лепа или непријатна, зависи, преваходно, од личности васпитача и од свега чему их је учио, и о чему им је причао. О лику васпитача доста се пише у педагошкој и методичкој литератури и дискутује на стручним и научним скуповима. Често се забравља да је васпитач истовремено медијатор и говорник – у раду с децом, у јавном и приватном животу, на родитељским састанцима, на приредбама или пригодним манифестацијама. Он не комуницира само са децом, већ и са саговорницима у животном окружењу. Његово понашање и резултати рада нису само под надзором претпостављених, већ и средине у којој живи. Деца са посебном пажњом прате његове навике, сваки покрет, и изговорену реч. Он је њихов узор и зато нема права на грешке.

Физичке и духовне особине васпитача, интегративни су елементи његове личности. Он мора стално да исијава оптимизам и благонаклоност како би деца у његовим поступцима нашла образац понашања, а у говору путоказ зрења и одрастања. Изнад свега мора бити честит човек од кога ће деца сваког дана сазнати нешто ново. То ће их мотивисати да са радошћу долазе у вртић, који ће им постати извор знања и оаза детињства, којој ће се, доцније, када одрасту, у мислима враћати. Сваки разговор са децом васпитач мора претворити у посебан вид игре која им проширује видике знања и одређује будуће навике и карактер.

На развој личности детета васпитач делује својим говором и укупним понашањем. Колико ће освојити наклоност деце, зависи највише од њега јер деца за своје узоре узимају само васпитаче које воле и поштују и којима се диве. Квинтилијан је у својим делима о говорништву истицао да је васпитач човек који нема мана и порока и зато их не сме трпети ни код других. „Нека његова строгост не буде мргодна, а љубазност не буде попустљива, да не би отуда поникла мржња или омаловажавање. Нека буду дужи разговори о моралном и добром, јер што чешћа буду саветовања, то ће ређа бити потреба за казнама. Нека буде прост у предавању, стрпљив у раду, више да се труди него да захтева. Нека радо одговара оним који питају и нека поставља питања ћутљивима. У похвалама да не буде исувише тврдица, али и да не буде сувише раскошан, јер прво одузима вољу за рад, а друго порађа безбрижност.“

Да би одговорио захтевима савремених програма у раду са децом предшколског узраста, васпитач мора бити високоморална личност, човек који воли свој позив и оне које васпитава, уметник речи који је свестан одговорности коју преузима у подизању младих. Деца су његови слушаоци и његова публика. Он је одговоран у профилисању карактера сваког детета, а нарочито у развијању правилног говора и културе понашања. Због тога мора континуирано да подиже ниво свога знања у оквиру различитих духовних дисциплина и да осавременује методе и начине у образовању и васпитању младих нараштаја.

Васпитач је у очима деце идеална личност. Због тога мора контролисати свој говор и своје понашање јер деца често испољавају афинитет за слабости свога учитеља. Предшколски узраст је она фаза у животу сваког детета када се на њега може највише утицати. Учење у старости је као писање по песку, а учење у младости, као „клесање у камену“, каже једна стара арапска пословица. Васпитач је дужан да код деце

развија жељу да у свему превазиђу свога учитеља. Он мора веровати у своју способност и знање, мора увек знати шта жели, како би остварио васпитно-образовне циљеве свога рада. Мисли и идеје мора излагати тако да га деца у потпуности разумеју, јер ће само на тај начин стећи њихово поверење, изазвати знатижељу и њихово уважавање. У сваком тренутку мора испољавати висок ниво концентрације на садржину теме коју излаже, како би деца схватила важност онога о чему им говори. Каткад своје ставове треба да поткрепљује илустративним примерима из личног искуства, да би постигао топлији и непосреднији однос са њима. Коначни однос деце према васпитачу зависиће од интензитета емоција које је у њима изазвао.

На формирање личности својих васпитаника васпитач делује не само говором, већ и својим изгледом, поступцима и моралним врлинама. Физичка својства васпитача – ма колико се ми сложили са тим или не – не остављају децу равнодушном, нарочито ако је његово држање у складу са елементарним захтевима умећа говорења. Спољашњи изглед ваља подешавати одевањем, према афинитету социјалне, интелектуалне и узрастне структуре деце. У новије време све је прихватљивије мишљење да је садржај говора важнији од начина излагања, нарочито када говорник наступа пред одраслим слушаоцима. Притом се не може оспорити чињеница да су елегантан изглед и гласовне могућности, уз остала својства говорника, такође важне претпоставке доброг говора.

Глас је примарна компонента сваког говора. Здрав, природан и топао глас, стимулативно делује на емотивно и мисаоно биће детета; насупрот томе – храпав, неприродно висок, пискутав, промукао, муцав или неправилно артикулисан глас одбија се од њега као лоптица од зида. Глас има своје лингвистичко и емоционално-психолошко значење. Из тих својстава проистиче читав низ екстралингвистичких вредности говора – боја, јачина, висина, темпо и мелодија – које релаксирају осећања и свест малих слушалаца. Висина, јачина, боја и темпо изговора су константне вредности гласа. Те ознаке су важне за реализацију доброг говора, јер је незамислив неафективан, раван говор, без јачине, висине, боје и говорничке мелодије.

Када говори пред децом, васпитач мора знати да разликује јачину и гласност говора. Јачина има своју „специфичну функцију у сигнализацији степена емоционалности у поруци, док гласност омогућује да се тај степен емоционалности аудитивним путем пренесе до свести и осећања примаоца“ (Ђорђевић 1984: 46). Умеће говорења познаје доњи, средњи и горњи степен гласности. Ти нивои се испољавају као шапат, полушапат и гласни говор. Јачина и гласност се прожимају и допуњују као саобразни елементи гласа. Притом ваља знати да ти елементи нису увек потпуно хармонични. Некад се дешава да шапат има већи интензитет него полушапат или гласан говор. Гласност је условљена и садржајем који се говори, а каткад и чисто физичким разлозима у релализацији говора. Број слушалаца, удаљеност од говорника, акустичност просторије, у знатној мери профилишу гласност говора. Ови разлози губе значај толико колико је гласност одређена мисаоно-емотивним референцама говора, те гласност прати јачину тона, не преузимајући притом примарну улогу. Боја гласа је одређена особеношћу говорног апарата који је специфичан код сваког појединца. Сваки васпитач има особену боју гласа која је у односу на друге говорне константе инваријабилна, па је, према томе, и неповљива. Спрегом свих говорних елемената остварује се еуфонија говора коју васпитач подешава према узрасту деце и садржају текста који говори. Темпо говора је одређен основним тоном расположења, јачина зависи „од интензитета доживљене емоције или афекта; висина од квалитета расположења“ а све се то слива „у општу ритамску ли-

нију, с тим да се кроз њу јаче могу осећати поједини њени елементи као доминанти“ (Павловић 1969: 136). Коначни профил говора обликује се способношћу и индивидуалним афинитетом сваког говорника.

Колико ће васпитач успети да придобије децу за садржај који говори, зависи и од покрета руку, гестикулације лица, погледа и општег става који заузима према деци. Погледом се најуспешније успоставља присност и поверење са малим слушаоцима. Излазак пред децу и држање тела такође доприноси позитивном ставу деце према ономе који говори. Тело ваља држати усправно, једва мало повијено напред, а главу, у складу са телом. Притом су веома важне гримасе на лицу васпитача. Излагање ваља започети уз бистар и топао поглед и благ осмех на уснама. На тај начин васпитач релативизује почетну резервисаност или неповерење деце. Притом васпитач не сме неконтролисано махати рукама. Брзи и одсечни покрети, поготово ако су неусклађени са садржином текста, сугеришу искључивост, изазивају подозрење, а каткад се доживљавају и као претња.

Када говори пред родитељима, васпитач мора наступити са осећањем задовољства, које ће бити потпуно само ако пронађе пут до срца сваког слушаоца. Ако притом осећа трему и страх, добро би било да се сети Карнегијевих речи: „Мислите на задовољство и уживање које ћете имати када устанете и с поверењем саопштите слушаоцима своје мисли и осећања. Неколико пута сам пропутовао свет, али знам мало ствари које доносе већу радост од оне коју имате када закупите пажњу аудиторијума снагом изговорене речи. Онда имате осећај снаге и моћи. Два минута пре него што почнем, више бих волео да ме туку него да почнем. Али два минута пред крај говора, више бих волео да ме убију, него да престанем“ (Карнеги, 1995: 19).

Расположење васпитача у тренутку излагања веома је важно за ефекте остварене комуникације. Фонд речи, начин стилског исказа, интонација и афективне вредности гласа, такође су важни за коначни исход његовог наступа. На основу промене у боји гласа, темпу и јачини говора, слушаоци лако уочавају његову искреност, мотиве и крајњу намеру, па према томе формирају и свој однос и тренутно расположење. Он судбину свог ауторитета одређује снагом својих врлина, а снагу елоквенције – искреношћу, дубином и интензитетом осећања. Притом не сме показивати било какав знак охолости јер слушаоци не подносе било какву позу наглашене самодопадљивости.

Васпитач се својим речима представља као човек који исијава истину и доброту и на тај начин обезбеђује неопходну пажњу и поверење слушаоца различитих узрастних нивоа. Питање морала било је актуелно од постанка света, па до данас, у свим фазама друштвеног развоја и у државним законима свих цивилизација. У *Махабхарати* је записано да ни „држава ни владар, ни палица у руци редара не владају човеком. Само морални закони штите људе од људи“. Морал и неморал проистичу из унутрашњег бића сваког појединца. Ако чини добро и размишља у том правцу, васпитач је испунио елементарне захтеве етике. Његов говор мора бити саобразан његовима врлинама и његовом понашању. На тај начин он је постао и узор на коме се могу деца учити и васпитавати. Ако то има у виду, васпитач не сме своје способности, своју професију и елоквенцију никад ставити у службу лажи, било каквог зла и неморала, већ, превасходно, у службу правде, истине и честитости.

Дикција и акценат су два неизоставна елемента на којима се остварује мелодија доброг и правилног говора. Васпитач своје мисли и осећања исказује краћим говорним целинама, јачом или слабијом интонацијом, оствареном на квалитету и квантитету стандардног и логичког акцента. Четвороакценатски систем са поста акценатском

дужином, могућност промене акцента у различитим облицима исте речи, као и могућност преношења акцента са акцентованих на неакцентоване речи, аутентична је особена српског језика и релевантна компонента мелодије реченице и говора. Посебан допринос мелодији даје сам говорник својим емотивним односом и степеном мисаоног ангажовања према садржини говора.

Артикулација подразумева јасан изговор сваког гласа и сваке речи. Добром артикулацијом гласова и пријатним тоном васпитач подстиче знатижељу деце и интересовање за тему о којој говори. "Диференцијалне вредности гласа остварују се правилно само ако је глас артикулисан у синхронизованој позицији говорних органа, у тренутку проласка ваздушне струје, дакле, на оном месту где настаје природан и спонтан звук, који у конституисању речи, поред звучне и значењске, може имати и стилску функцију" (Милинковић: 1999: 48). Било какав поремећај места и начина изговора, може променити фонетску и фонолошку вредност гласа и значење целе речи у којој се тај глас налази. Те грешке могуће су при артикулацији било којег гласа, а нарочито су честе у изговору африката ч, њ, ц, њ. Ако је сваки глас правилно изговорен, артикулација речи и реченица ће бити чиста, а мисао јасна и пријемчива. Јасност изговора је основна претпоставка да ће говор васпитача бити схваћен и примерен емотивном и рационалном бићу малог слушаоца.

Однос васпитача према садржини текста који говори или чита, одговоран је и комплексан, те се не може једнострано сагледати. Колико ће васпитач у неком тренутку својим речима деловати на рационално и ирационално биће детета, не зависи само од фонолошких, већ и од екстралингвистичких вредности говора. Умеће говорења је комплексан чин који се остварује на интегративном спрегу различитих духовних способности. Интелигенција, знање, меморија машта, елоквенција и особен сензибилитет сваког појединца, неодвојиве су компоненте за остварење доброг говора. Интелигенција је наслеђена способност која се временом изоштрава и култивише непрестаним радом и упорним вежбањем, до нивоа на коме се досеже одређени степен знања, памћења, логичког расуђивања и стваралачке имагинације. Наведене претпоставке испољавају се у говору васпитача посредством елоквенције. Притом ваља знати да елоквенција, без знања, маште и меморије, није сама себи довољна. Испразна речитост је кратког даха и иза ње се често скрива самозадовољство појединца који доводи себе у опасност да га слушаоци окарактеришу као хвалисавца који нема шта да каже.

Умеће говорења испољава се на најбољи начин у тренуцима надахнућа или инспирације. То је посебно стање духа у коме васпитач (говорник) остварује мисаону и естетску димензију свога говора. Способност имагинације подстиче креативност духа, омогућава дубље и јаче понирање у тежиште теме, до нивоа на коме се остварује потпуна сугестивност и аутентичност говора. Васпитач изразите имагинације често се идентификује са садржином коју излаже, западајући у неку врсту емпатије, жртвујући своју индивидуалност, да би дочарао садржај грађе коју излаже или судбину јунака о којима говори. Дobar васпитач мора знати психологију деце, њихову социјалну и интелектуалну структуру, да би остварио неопходан ниво емотивне и психолошке блискости са њима. То се, по Митеранду (Miterand Henry) може остварити на следећи начин: „ 1. помоћу властитог познавања и објашњења материје о којој је реч; 2. скромношћу којом настоји убедити аудиторјум; 3. осећањем ревности коју изражава према слушаоцима; 4. нарочито својом озбиљношћу и честитошћу, које ће слушаоце определити у корист говорника и које ће му већ у почестку створити неопходни ауторитет“ (Митеранд 1961: 468).

Данас се васпитачи школују на факултетима или високим школама струковних студија где се посвећује знатна, али још увек недовољна пажња култури говора. Да би васпитач постао истински узор деци коју васпитава, мора испољавати неопходан ниво знања и интелигенције јер је то услов за успешно комуницирање и придобијање њиховог поверења. Притом ваља знати да су године предшколског живота полазна основа у свеукупном развоју личности, нарочито у развијању њеног језичког осећања. Говор се најбоље и најуспешније савладава у периоду раног детињства. Улога васпитача, у том случају, добија још већи значај.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел (1987). *Реторика*, I, II, III. Београд: Независна издања.
- Аристотел (1970). *О песничкој уметности*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Ђорђевић, Бранивој (1984). *Грамматика српскохрватске дикције*. Београд: Универзитет уметности.
- Карнеги, Дејл (1995). *Како лако и брзо савладати говорничку вештину*. Београд: Народна књига, Алфа.
- Квинтилијан, Марко Фабијан (1967). *Образовање говорника*. Сарајево: Веселин Маслеша.
- Милинковић, Миомир (1999). *Реторика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Miterand, Henri (1961). *Opšta enciklopedija*. Beograd: Laurose I.
- Павловић, Миливој (1969). *Проблеми и принципи стилистике*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Петровић, Сретен (1995). *Реторика*. Београд: Савремена администрација.
- Петровић, Тихомир (2006). *Реторика*. Сомбор, Учитељски факултет.
- Платон (1968). *Протагора, Горгија*. Београд: Култура.
- Потић, Душица (2007). *Култура говора*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

#### **Miomir Milinkovic, Ph.D.**

Teachers Training Faculty, Uzice, University of Kragujevac, The Republic of Serbia

#### **EDUCATOR'S SPEECH IN THE FUNCTION OF THE EDUCATION PROCESS**

*Summary:* Speech is a fundamental prerequisite in the process of education of young generations but also in the process of education of people of all ages and of different professional levels and it is an indispensable tool in all aspects of universal human communication. The teacher is the holder and organizer of all the activities that are in the function of the process of education of preschool children. The quality of the educator's speech determines the overall effect of his work. This paper examines the speaking ability in relation to skill and science parameters; from the standpoints of aesthetics, rhetoric, grammar, and practical application in work with preschool children.

*Key words:* speech, child, teacher, accent, diction.

## НАЈФРЕКВЕНТНИЈЕ СУПСТАНДАРДНЕ ЈЕЗИЧКЕ ФОРМЕ ЕЛЕКТРОНСКИХ МЕДИЈА И ДРУШТВЕНИХ МРЕЖА

*Сажетак:* У овом раду приказане су уобичајене нестандартне и неправилне форме српског књижевног језика које, под све већим утицајем медија и друштвених мрежа, почињу да се устаљују у говору млађих, али и старијих говорника српског језика. Примери који ће илустровати тренутну језичку ситуацију узети су са неколико портала, интернет издања водећих недељника у Србији и друштвених мрежа. Истраживање приказује какве језичке моделе млади усвајају и употребљавају, нарушавајући тиме лексику српског књижевног језика. Навођењем и анализирањем најчешћих примера огрешења о норму, дата је и могућност њиховог контрастивног сагледавања, што показује какав утицај Интернет врши на млађе говорнике српског језика. У завршном делу рад садржи могуће начине превазилажења оваквих појава у циљу квалитетног образовања и очувања језичке културе.

*Кључне речи:* српски језик, медији и друштвене мреже, говор младих, ортографија.

### Уводна разматрања

„Има ли лепшег задовољства него слушати говорника чија реченица тече лепо, ритмично, стилски култивисано, и без језичких натруха, поштапалица и рогобатности, и обрнуто – има ли непријатнијег дојма него слушати говор натруњен муцањем, акањем, неприродним натезањем, сувишним и несмисленим речима...“ (Фекете, 1997: 8). Ово је једно од основних питања које се намеће, с обзиром на време у којем живимо. Генерално гледано, општи је закључак да је култура изражавања данас на веома ниском нивоу и да јој се не поклања довољно пажње.

Иван Клајн (2012) истиче да је матерњи језик део идентитета, и као такав, језик представља одраз културалног аспекта сваког народа, традиције и образовања који треба неговати. Модернизацијом технологије и комуникације приметно је да се поједини језички изрази и искази свде на минимум или добијају другачију, једноставнију конотацију у циљу брже, економичније комуникације. Тиме се наш матерњи језик приближава „компјутерском жаргону“<sup>1</sup> који млади радо усвајају и користе у свакодневной комуникацији. Поред тврдње да се у средњошколском образовању не поклања довољно пажње учењу граматике, Клајн такође, наводи да медији имају пресудан утицај на језичку културу. Наиме, свака изговорена или прочитана нестандартна језичка форма сти-

\* jovanjovanovic86@gmail.com

<sup>1</sup> Према вредновању жаргона Ранка Бугарског (2006: 17), такву врсту „жаргона у говору“ можемо да окарактеришемо као шаблонизовану, репетитивну, немаштовиту, излизану и претенциозну, услед чега је негативно оцењујемо.



че ауторитет јавне речи и тиме се несвесно устаљује у језичком фонду оних појединаца који не познају граматичка и правописна устројства у потпуности. Оно са чим се не бисмо у потпуности могли сложити јесте тврдња Ивана Клајна да компјутерски језик не може да угрози језичко памћење и културу, наводећи да је овај идиом „уско технички жаргон“ ограничен искључиво на писани језик и да не постоји опасност од оваквих појава. Управо овај језик има потпуну доминацију над младима који су најризичнија категорија када је у питању прихватање супстандардних елемената у разговорном језику.<sup>2</sup>

Евидентно је да у одређеним досадашњим лингвистичким истраживањима сличне тематике није довољно простора дато практичном делу који би подразумевао и саму комуникацију са младима и између њих. У таквим моделима проналазимо упориште и објашњавамо тренутну језичку ситуацију<sup>3</sup>, представљајући у раду најучесталије не-књижевне форме које се из електронских медија аналогно преносе на друштвене мреже, које млади све више користе, а са социјалних мрежа директно у домен свакодневне комуникације.<sup>4</sup> Овакви језички варијетети представљају вид раслојавања језика, а „што више одступа од стандарда, варијетет је смештен 'ниже' на вредносној лествици“ (Кликовац, 2008: 137).

### **Фонетске и ортографске нестандардне форме**

„Појам ортографије или правописа иманентно је повезан са појмом писмености односно са појмом књижевног или стандардног језика. Сваки стандардни језик мора имати одређена правила која говоре о томе где ће у писаном тексту стајати одређена графема и какав ће облик она имати, односно како ће се писати ова или она реч, нека група речи, који још писани, графички знаци, осим графема, треба да буду употребљени у писаном облику језика“ (Суботић, 2005).

Под одступањем од стандардног писања/правописа могу се подразумевати „грешке (...) до којих се дошло због незнања, омашке (...), до којих је дошло због брзине куцања (...), што је намерно мењање писаног облика речи ради одступања од норме“ (Радић-Бојанић, 2007: 51).

Када се говори о неговању језичке лепоте и матерњег језика, не може, а да се не примети поражавајућа чињеница о потпуном примату латиничног писма над ћириличним, због језика електронских медија и „језичке англуманије“ (Прћић, 2004: 560). Природа компјутерског језика јесте таква да изискује употребу латинице, међутим, модернизацијом техничких средстава постоји могућност да се ова писма ипак паралелно користе. Углавном су електронска издања одређених недељника конципирана на латиници. Још се већа штета наноси српском језику при коришћењу енглеског алфабета. Најбољи доказ томе јесте свакако комуникација младих, али и старијих говорни-

<sup>2</sup> Душка Кликовац (2008: 121) наводи да супстандардни елементи у разговорном језику могу потицати из дијалеката и социолеката; могу бити ствар необразовања; али и ствар потребе да се са саговорником успостави присан, фамилијаран однос, односно да се изразе емоције.

<sup>3</sup> На основу актуелне литературе и у разговору са еминентним филолошким стручњацима, закључено је како се овим аспектом језика мало ко од лингвиста бавио. За разлику од неких пређашњих истраживања, ово има теоријско, практично и методичко упориште, будући да су се одређеним начинима превазилажења ових појава добили квалитетни резултати у реализацији конкретних часова предметне наставе Српског језика и књижевности.

<sup>4</sup> Нестандардни језички примери преузети су из неколико водећих недељника и тренутно најактуелнијих друштвених мрежа путем којих омладина најчешће и комуницира. Реч је о друштвеним мрежама Фејсбук, Твитер и Аск. О Фејсбуку више видети у: Гордић-Петковић (2010: 155–162); Влајковић (2010: 183–184).

ка српског језика. Наиме, приметно је измењено писање под утицајем енглеског језика и уопштавање графема које не садрже дијактричке знаке. Тако, на пример, графема /s/ означава и графему /š/, графема /z/ користи се и у речима које имају у свом фонемском и графемском саставу фрикатив /ž/. Иако постоји низ неоправданих тврдњи зашто се прибегава оваквом бележењу појединих графема, појаве оваквог типа нису оправдане. Овакви проблеми нарочито долазе до изражаја приликом израде писмених задатака, јер ученици имају великих потешкоћа са писањем одређених графема латиничног писма, па и ћириличног.

Постоји велики проблем када је у питању бележење петог облика падежног система српског стандардног језика. По правилу, вокатив се као такав увек одваја запетама, ма где био у реченичној целини. Оваквих огрешења има у електронским медијима, али много више на друштвеним мрежама.

Интересантно је напоменути да су на популарним мрежама, помоћу којих се у данашње време масовно комуницира, постоје тзв. статуси о тренутним расположењима, радњама који преузимају функцију обавештајних реченица, „у комуникацији на интернету влада принцип језичке економије, што значи да корисници желе да своју поруку пренесу/откуцају улажући што мање напора“ (Влајковић, 2010: 188).

Анализирањем социјалних мрежа дошло се до закључка да се довољно не познају ни правила скраћивања речи у српском језику. Код млађих говорника врло често наилази се на скраћене речи, елизију речи којом се елиминишу вокали, а остају само консонанти: *нзм, нмг, нвтв*, уместо глаголских група *не знам, не могу, не волим те више*. Скраћивањем ових група речи на такав начин, уопштава се аналогија према таквим скраћеницама да се глаголи пишу спојено са одричном речцом *не* што свакако представља огромно огрешење о норму. Поред таквих, проналазе се и примери сажимања вокала у радном глаголском придеву који служи за грађење перфекта, те се може приметити овакав фонемски састав глагола *мого, воло, доно, реко* уместо стандардних форми *могао, волео, донео, рекао*.

Низ примера сведочи о непознавању одређених одступања од гласовних асимилација и дисимилација, а најфреквентнији су свакако у вези са једначењем сугласника према звучности. Да није реч о штампарским грешкама, сведоче примери *претседник, прецедник, претшколски* уместо *председник, предшколски*.

Бележење редних бројева у функцији писања датума према правописним начелима често се не поштује. Наилазило се на примере где се недоследно стављају тачке иза редног броја који означава дан, месец, али не и годину. Таква огрешења честа су и међу ученицима средњих школа, нарочито у изради писмених задатака.

Посебно истраживање свакако би требало посветити фонему /d̥/ која се из различитих разлога не користи. Наравно, у питању су речи написане латиничним писмом. Постоји тенденција да се она потпуно изгуби из ортографског система српског књижевног језика. Забрињавајући су одговори ученика и студената, који су забележени у току педагошког искуства аутора, о потпуном непознавању бележења ове фонеме или погрешним представама да се она бележи као диграфни спој графема /d+j/. Приликом истраживања прибележено је више случајева ове аномалије у правопису и у електронским медијима и у домену друштвених мрежа.

Често се нарушава правописно правило о бележењу интерпункцијских знакова на крају реченице, те ће на крају таквих исказа остајати белине или одређени компјутерско-комуникацијски знаци. Није добро да најмлађи, који већ често у нижим разреди-

ма основне школе имају налоге на друштвеним мрежама, у свој језички систем усвајају овакве правописно недопустиве конструкције. Поред тога, овакви искази често започињу и малим словом, те се нарушава и једно од правила о писању великог слова према *Правопису српског језика*. Забележени су и примери који транспарентно показују непознавање бележења зависних клауза на иницијалном месту, односно непоштовања ортографских правила у вези са инверзијом зависне клаузе и главне реченице, када је обавезно уметнути запету, у зависно-сложеним кохезијама.

У овом истраживању посебно место заузимају погрешке и начела у вези са бележењем апострофа и наводника, будући да су се у последње време међу новинарима који пишу текстове електронских издања и међу омладином, усталили и одомаћили примери који су недопустиви и као такви у стандарду не постоје. Да би се илустровала тренутна ситуација у вези са наведеним, може се навести следећи пример:

*Позивамо вас: Бирамо „Нај бебу“, заштитно лице Маминог кутка! (Блиц | 23. 12. 2013)* Можемо, свакако, приметити, уједно и констатовати да оваквих примера данас има веома много о томе како поједини англосаксонски језици преузимају примат не само када је реч о говорним конструкцијама, већ досежу и у поједина правописна правила начела српског стандарда. Такође, аналогно примерима типа *рек`о*, *пук`о*, *вук`о*, које најчешће изналазимо у књижевно-уметничком стилу због метрике стиха, када апострофни знак замењује одређени самогласник који недостаје, у корпусу истраживања овог рада пронађени су примери где тај знак мења покретни вокал у предлозима и предлошко-падежним конструкцијама. О овоме сведоче нестандардне конструкције *с`тим*, *с`мном* и многе друге. Лингвисти су јединственог мишљења да они који таква огрешења чине, немају у свом језичком систему осећај да су овде у питању две засебне речи, те се оне у складу са тим пишу одвојено: *с(а) тим*, *са мном*.

### Морфолошке нестандарне форме

Другу категорију најфреквентнијих огрешења о норму стандарда чиниће, такође, начелно ортографске/правописне грешке на површинском нивоу, међутим, детаљнијим сагледавањем и рашчлањањем језичких сегмената, дошло се до закључка да се овакви нестандарди могу сврстати у домен морфолошких карактеристика.

Надовезивањем на претходни сегмент рада, могу се поменути веома учестале грешке у језику медија и младих које се односе на спој предлога са и инструментала личне заменице за прво лице јединине. Доста се пута наишло на примере типа *самном* уместо правилног *са мном*. При обради промене личних заменица, ученицима би посебно требало нагласити да су оваква огрешења учестала и јасно разграничити да су у питању две речи. Једна из класе променљивих, друга из класе непроменљивих речи и да се такви спојеви увек пишу одвојено једно од другог.

Интересантно је истаћи чињеницу да је префикс *нај*, који се користи у грађењу другог степена поређења придева, код младих, услед ширења жаргона, добија самостално значење. Аутори овог истраживања сматрају да се управо због тога и јављају нестандардне форме *нај бољи*, *нај омиљенији*, уместо стандардних *најбољи*, *најомиљенији*. Поредешње конструкције *Ти си ми нај друг*, *Он ми је нај проф.*, где префикс има самостално значење, није чудно што се поменуте неправилности јављају.

Такође су у језику електронских медија и друштвених мрежа заступљени и примери огрешења у вези са писањем футура првог и то од глагола чији се инфинитивни

наставак завршава на –ћи. Тако су уочене конструкције *доћемо, доћу, рећићеш, моћу*, уместо правилних *доћи ћемо, доћи ћу, рећи ћеш, моћи ћу*.

Веома грубо, али, нажалост, и најучесталије огрешење о ортографску норму прави се код спојева одричне речце не са именицама, придевима, глаголима и прилозима. Ученицима би требало истаћи да се ова речца пише спојено са именицама, придевима и прилозима, али не и са глаголима (изузев неколико случајева). Наишло се на огрешке, како у језику медија, тако и у језику младих при друштвеним мрежама. Један од начина настанка оваквих конструкција типа *незнам, неучим*, уместо стандардних *не знам, не учим*, свакако лежи у уопштавању нерегуларних скраћеница у нашем језику које се све чешће употребљавају у језику младих.

Важно место би свакако требало да заузме и употреба потенцијала. У овој категорији наишло се на више огрешења. За прво и друго лице множине овог глаголског начина, употребљава се аорист глагола бити за друго или треће лице једнине (*ми би хтели, ви би могли*, уместо стандардних *ми бисмо хтели, ви бисте могли*). Чак и када се у језику ови облици аориста употребе правилно, чести су примери кршења ортографске норме да се облици *бисмо* и *бисте* посматрају као засебне речи. Тако се, у току истраживања и прикупљања грађе, наилазило на примере *ви би сте то рекли, Да ли би сте изјавили...?*, уместо стандардних *ви бисте то рекли, Да ли бисте изјавили...?*. Поред поменутог, важно је истаћи и то да се облик аориста глагола бити за прво лице једнине уопштава према другом или трећем лицу личних заменица, а због природе фонеме *х* која се у одређеним дијалектима губи, карактеристични су примери *Ја би донео, ја би волео*, уместо правилних *Ја бих донео, ја бих волео*.

Када је реч о појединим глаголима, погрешно се употребљавају облици глаголског прилога садашњег. И то посебно када су у питању глаголи сложенице који потичу од исте коренске морфеме – упознавати, сазнавати, познавати. Наилазило се на примере *упознавајући, сазнавајући, познавајући*, уместо правилних *упознајући, сазнајући, познајући*. Овакви типови огрешења чешће су налажени у језику електронских медија, ређе код адолесцената који комуницирају путем социјалних мрежа, јер се њихов језички израз махом не одликује употребом глаголских прилога.

Дошло се, такође, до закључка да је конструкција локатива именице веза уз предлог у који захтева рекцију предлога са, медијским кућама и младима потпуно непозната као таква. Тако су се наметали примери *у вези тебе, у вези нас, у вези образовања*, уместо стандардних *у вези са тобом, у вези са нама, у вези са образовањем*.

### Завршна разматрања

Примера огрешења о стандардну норму српског књижевног језика много је више. Селективно су одабрани примери грубих огрешења о стандардну форму српског књижевног језика и потом подељени у неколико великих категорија. Класификација језичких нестандартних форми извршена је према критерију лингвистичких дисциплина, те су се издвојили фонетски и ортографски и морфолошки ниво. Нестандардни облици углавном припадају домену ортографије, али није редак случај да се из овог језичког плана они преносе и на говорну употребу језика, што ствара још већу проблематику у погледу теме истраживања и целокупне тренутне језичке ситуације. Таксативно су наведени примери огрешења и издвојени су они који се понављају неколико пута у медијском и разговорном дискурсу. Требало би обратити посебну пажњу због чега поједине граматичке (правописне) партије представљају потешкоћу у савладавању. Радом је по-

казано са каквим погрешним моделима млади могу да се сусретну или, пак, погрешне моделе усвоје као такве.

Основна интенција истраживања представља, у ствари, путоказ наставницима матерњег језика како би могли да конципирају одређене часове или сегменте часова када је у питању обрада граматике, правописа, језика и културе изражавања.<sup>5</sup> Искуство нам показује да су се, као добри модели, показали часови на којима је наставник ученицима сачинио апликације директно преузете са интернет-издања недељника у којима је претходно сагледано да ли постоје огрешења и какве су природе или када је наставник на одштампаном материјалу ученицима приказао каква огрешења најчешће праве, комуницирајући на друштвеним мрежама. Такве моделе ученици би требало самостално да уоче, исправе, анализирају и требало би са њима поразговарати зашто долази до оваквих нестандартних форми у језику и правопису. Осавремењивањем наставних садржаја мотивација ученика била би много већа, што представља један од покретачких и иницијалних фактора у функционалној настави. Тиме се она иновира и потхрањује у духу савремених методичких поступака за којима се тежи како би се ученицима на што ефикаснији начин приказала потреба за правилним књижевним и стандардним облицима усменог и писаног изражавања. „Облици организације морају бити маштовити, креативни, интересантни и примерени узрасту и личности ученика. Смишљено и зналачки, наставник треба да организује наставни процес тако да ученици у пријатној и забавној радној атмосфери савладавају захтевне и нимало лаке оперативне циљеве и задатке“ (Јањић, 2008: 135). Уједно, оваквим поступцима и методама може да се укаже и на значај средстава јавног информисања у неговању/нарушавању лингвистичких норми, као и на то да „глобалистичка кретања, мењајући свет, мењају и језик“ (Јањић, 2012: 559).

Језичка слика, која се након овог истраживања добила, прилично је забрињавајућа. Постоји тенденција да се целокупан језички израз сведе на минимум, чак и када је реч о формалној употреби језика. Са друге стране, недопустиве су конструкције које медији пуштају у етар и тиме нарушавају лепоту српског књижевног језика. У оваквим појавама посредује неколико фактора: небрига целокупне јавности и надлежних министарстава за матерњи језик, непознавање језичких правила у медијским кућама, неангажовање лектора који би уклањали одређене језичке грешке и, свакако, недовољна заступљеност лингвистичких дисциплина у плановима и програмима гимназија и средњих стручних школа, када је реч о наставном предмету Српски језик и књижевност. Да би се могло, за почетак, разматрати о увођењу наставног предмета Медијска писменост у оквиру средњошколског образовања, требало би ове стандарде и испунити.

Основни задатак целокупног друштва јесте да се много више пажње посвети употреби језика у медијима, друштвеним мрежама и уопште међу младима како би се очувао идентитет и ентитет српског књижевног језика.

---

<sup>5</sup> „Иако је култура изражавања посебно наставно подручје, она се мора преносити и на обраду књижевног текста, као и на часове на којима се обрађују и неки други функционални стилови, затим на часове граматике и правописа. (...) Рад на богаћењу ученичке културе изражавања треба, заправо, да се интегрише са свим видовима усмених и писмених изражавања у нашем предмету, али не само на нашим часовима. Сви професори школе требало би да се прикључе неговању језичке културе ученика. Требало би да сви наставници у школи више пажње обратe на сопствену културу говора“ (Петровачки, 1997: 9–10).

## ЛИТЕРАТУРА

- Бугарски, Р. (1996). *Писмо*. Нови Сад: Матица српска.
- Бугарски, Р. (2006). *Жаргон: лингвистичка студија*. Београд: Библиотека XX век, Круг.
- Влајковић, И. (2010). „Утицаји енглеског језика на српски на плану правописа, лексике и граматике у комуникацији на Фејсбуку“, *Комуникација и култура, (онлајн) I*, (1), 183–96.
- Гордић-Петковић, В. (2010). „Фејсбук – комуникација са хиљаду лица“, *Норма*, 15(2), 155–162.
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси (методика наставе)*. Нови Сад: Змај.
- Јањић, М. (2008). „Иновације наставних облика у настави говорне културе“. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 21(2), 135–140.
- Јањић, М. (2009). „Култура говора ученика основних школа – анализа дискурса ученика на часовима културе изражавања“. *Српски језик – студије српске и словенске*, 14(1–2), 479–494.
- Јањић, М. (2012). „Језик Фејсбука – нови идентитет глобалистичких комуникација“, *Српски језик – студије српске и словенске*, (17), 559–575.
- Клајн, И. (2005). *Грамматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Клајн, И. (2009). *Речник језичких недоумица*. Четврто прерађено и допуњено издање. Београд: Читогаја.
- Клајн, И. (2012). „Нико не води рачуна о језику“, *Православље*, бр. 1083, 1. април 2012.
- Петровачки, Јб. (1997). „Нека запажања о култури изражавања ученика у средњој школи“, *Језик данас – Гласило Матице српске за културу усмене и писане речи*. Нови Сад: Матица српска, 3/1997, 7–10.
- Пижурица, М., Јерковић, Ј., Пешикан, М. (1993). *Правопис српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Прћић, Т. (2004). „Контактна језичка култура и настава језика у светлу нове функције енглеског као одомаћеног страног језика“, *Педагошка стварност*, вол. 50, бр. 7–8, 559–569.
- Радић-Бојанић, Б. (2007). *Неко за чет?! Дискурс електронских ћаскаоница на енглеском и српском језику*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Речник српскохрватског књижевног и народног језика. I -*, Београд: САНУ, 1959-.
- Речник српског језика*. (ур. Мирослав Николић). Нови Сад: Матица српска 2007.
- Станојчић, Ж., Поповић, Јб. (1997). *Грамматика српског језика за I, II, III, IV разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Суботић, Јб. (2005). *Ортоепска и ортографска норма стандардног српског језика*. Нови Сад: Новинарска библиотека.
- Фекете, Е. (1997). „Поштапалице – елементи језичког шунда“, *Језик данас – Гласило Матице српске за културу усмене и писане речи*. Нови Сад: Матица српска, 4/1997, 5–8.

## ИЗВОРИ

- [www.facebook.com](http://www.facebook.com)  
[www.twitter.com](http://www.twitter.com)  
[www.ask.fm](http://www.ask.fm)  
[www.blic.rs](http://www.blic.rs)  
[www.bliczena.rs](http://www.bliczena.rs)  
[www.svet.rs](http://www.svet.rs)  
[www.alo.rs](http://www.alo.rs)  
[www.politika.rs](http://www.politika.rs)

**Jovan Jovanovic, M.A.**

**Tamara Grujic, Ph.D.**

Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia

**THE MOST FREQUENT SUBSTANDARD LINGUISTIC FORMS FOUND IN  
ELECTRONIC MEDIA AND SOCIAL NETWORKS**

*Summary:* In this paper, the authors represent the usual non-standard and irregular forms of Serbian literary language, which, under the growing influence of media and social networks, are becoming parts of the speech of the younger, and also older speakers of Serbian language. The examples used to illustrate the current linguistic situation have been taken from several Internet portals, online editions of the leading Serbian magazines and from social networks. The results of the research show what linguistic models younger people acquire and use, and how they damage the Serbian lexis by doing so. By listing and analyzing the most frequent examples of disregarding linguistic rules, the authors offer a possibility for their contrastive analysis which shows in what way the Internet influences younger speakers of Serbian language. In the final part of the paper, the authors suggest possible ways of overcoming such occurrences so the quality of education is ensured and the linguistic culture preserved.

*Key words:* Serbian language, media and social networks, younger generations' speech, orthography.

## ПРИЛОЗИ РАЗВОЈУ ЈЕЗИЧКЕ ПИСМЕНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Сажетак:* Усвајање писаног говора није изолован процес већ саставни део интелектуалног развоја детета, па захтева не само општу стручну оспособљеност васпитача, него и значајно педагошко умеће приликом одабира адекватних методских подстицаја у раду са децом на овом значајном и комплексном задатку. Имајући у виду праксу која непосредно сведочи о постојању неусаглашених ставова о појединим проблемима, разнородних поступака, термилолошких неусаглашености, примени дисхармоничних метода, као и других недоследности, постаје сасвим очигледно да дефинисање циљева и задатака на развоју предвештина почетне писмености неретко бива непрецизно, па самим тим и несврсисходно. Разматрања која следе биће прилог методичким концепцијама која се баве могућностима увођења деце предшколског узраста у свет писане речи.

*Кључне речи:* дете, предшколско образовање, језичке вештине, развој, васпитач.

### 1. Буђење интересовања деце за писану реч

Изражавање мисли и осећања усменим и писаним говором усмерено је ка језичким вештинама које се код деце постепено развијају и које треба континуирано и систематски усавршавати. Да би се наведене вештине развиле, потребно је да дете буде мотивисано да упозна писани говор, али и проведе много времена са компетентном особом која ће га на одговарајући начин увести у свет писмености. За овај одговоран и деликатан сазнајни процес неопходно је, осим лингвистичких, у виду имати и педагошке као и психолошке компоненте дечјег развоја: узраст детета, ниво когнитивног и социјалног развоја, културни ниво средине у којој дете одраста, и друго. У стручној литератури посебна пажња се мора посветити проблематици раног увођења деце у свет писане речи, како би се помогло васпитачима да поступно, по логичном редоследу, подстичу и негују интересовања деце.

Да би се у потпуности уважила природа и способности детета на путу усвајања писаног говора, васпитач би у свом раду морао увек имати на уму основни циљ: како применити најфункционалније подстицаје да дете природним путем открије писани говор и уочи његове функције.

Полазишта у реализацији овог циља су у: добром планирању васпитно-образовног рада; познавању начела васпитно-образовног рада; избору и планирању садржаја; јасној улози васпитача<sup>1</sup> и евалуацији васпитно-образовног рада.

\* maljkovic\_m@hotmail.com

<sup>1</sup> Неопходан услов за остваривање овог циља јесте да васпитач поседује знања из области Ме-



С обзиром на то да увођење деце у свет писане речи има својих јасних специфичности, рад у оквиру реализације припремног предшколског програма разликује се у извесној мери од васпитно-образовног рада, али и од начина рада у школи. Методичка посебност увођења деце у свет писмености заснована је на познавању и уважавању психофизичке структуре деце, као и на:

- успостављању равнотеже између учења које иницира само дете и вођења васпитача;
- стварању прилике за децу да направе смислене изборе у оквиру понуђених активности и прилике за сопствено истарживање;
- организовању смењивања различитих облика рада;
- омогућити деци да им игра буде примарни али не и једини начин рада;
- уважавати дете током рада и подстицати његово искуствено и активно учење;
- прагити и усмеравати способност деце да руководе сопственим процесом усвајања писмености.

Игра је и даље водећа активност, али представља и основ за организацију других активности које имају, поред задовољства и забаве, и сазнају функцију. Посебност рада се састоји у организовању таквих активности које ће подстицати децу да се заинтересују за књиге, да их заволе, да се деца спонтано укључују у свет писане речи. Као што је развој говора код деце спонтан и природан процес, тако и усвајање писаног говора треба да постане за децу нека врста спонтане и природне игре.

У литератури често долази до различитих мишљења о томе да ли је реч о методи или о поступаку усвајања писаног говора. Сасвим је јасно да је у питању поступак који се ослања на одређен метод рада. Од средине прошлог века издвајају се методе које се односе на почетно читање и писање, и то:

- *синтетичке* (полази се од гласа тј .слова од којих се састављају речи),
- *аналитичке* (полази се од краће реченице, па се онда издвајају речи од којих је састављена и које деца глобално препознају)
- *аналитичко-синтетичке* (полази се од реченице која се раставља на речи, речи на гласове, а потом се гласови спајају у реч, речи у реченицу).
- У оквиру наведених метода јављају се методички поступци:
- *Индиректни или посредни поступци* упућују на утицаје које дете прима из свог окружења: одласци у шетњу, посету, излет, у библиотеку, књижару, дејче позориште, боравак у читаоници, читалачке навике родитеља, постојање кућне библиотеке, и др. Од велике важности је физичко присуство књига у дејчем окружењу јер и само присуство књига има утицаја на буђење интересовања за писану реч.
- *Директни или непосредни поступци* обухватају утицаје које дете добија на основу различитих подстицаја усмерених директно ка њему, као што су: показивање, представљање, приказивање, причање, описивање, читање, објашњавање, коментарисање, и др.

Развој писмености доприноси развоју говора и усвајању језичког система јер повећава свест о језичкој структури и организацији елемената језика. Децу треба систематским вежбама подстицати да упознају одлике матерњег језика, уочавају гласове и усвајају правилну артикулацију, облике речи, потом и начин повезивања речи у речени-

---

тодике развоја говора да би могао методички стручно, организовано и пажљиво да поступа у раду са децом.

це. Властита активност је најбоље искуство у равоју говора, али и општег развоја личности детета. Зато осмишљеним педагошким радом треба подстицати залагања деце да би развијала своје потенцијале и могла да овладају потребним знањима, вештинама и навикама.

Припрему детета за писање треба вршити искључиво кроз игру и игровне материјале, у складу са околностима колико дете показује интересовања за свет слова и писану реч. Најбоља је игра у којој је дете запослено, у којој развија своја чула и у којој стиче потребне вештине. Зато је добро да се свака вежба повеже са личним искуством детета, доживљајем или испричаном причом. Дете треба усмеравати да изрази свој доживљај цртежом, игром, песмом, покретом или неким другим обликом симболичког представљања.

## 2. Избор активности и игара на увођењу детета у свет писане речи

Од поласка детета у вртић до године пред полазак у школу, васпитач континуирано ради на развоју децејег говора систематски га уводећи у процес језичке писмености. Међутим, у години пред полазак у школу, можда више него у било ком раздобљу, уочљиво је како дете нагло напредује. Често се васпитачу учини да су деца попут сунђера који упијају све што људи кажу и затим употребљавају идеје, структуре реченица и речник, на нов и креативан начин. Поред породице, васпитач је за дете главни извор знања и учења, па треба да подстиче његове вештине у развоју што ће остваривати организованом игром. Битно је да се васпитач током разговора усредсреди на дететове идеје и да их проширује. То мора да се дешава спонтано и да дете до поласка у школу усвоји:

- почетну контролу цртања и писања (нпр. да користи оловку, фломастер, пластелин, креду, четкицу, и др.);
- спретност и покретљивости руке, уз координацију покрета;
- одређен развој fine моторике;
- симболе који личе на слова или зна да напише поједина слова;
- нешто да напише и онда тражи од другог да то прочита;
- способност визуелног процењивања слова (изглед, боја, положај);
- да репродукује слова или речи из околине (имена, знакове, наслове, и др.);
- симболе или цртеже да искаже мишљу;
- у неком писаном виду да изрази своју идеју или информацију;
- црта доживљај или пише о неком доживљају;
- препознаје и често тражи своју омиљену књигу;
- воли да „чита“ или разгледа књиге;
- реагује на слике у књигама и коментарише их;
- држи књигу усправно и окреће странице књиге од почетка према крају;
- почиње да прегледа књиге од врха према дну и слева на десно;
- може да „чита“ почетак књиге или познату књигу са римама и слично;
- идентификује познате објекте на илустрацијама;
- говори о тексту или изражава осећања у вези са текстом;
- користи глас јунака из приче или репродукује карактеристичне фразе (нпр. ја сам опасни вук);
- допуњује своју интерпретацију информацијама које недостају или су детету нејасне;
- може да препозна знакове производа (јогурт „кравица“, чоколада „Милка“)

- може да исприча причу по сликама;
- препознаје измене и варијације у препричавању;
- предвиђа исход приче;
- самостално поново „чита“ причу;
- исприча причу логичним редоследом (од почетка ка завршетку);
- диктира приче да их и други могу записати;
- може да исприча причу засновану на личном доживљају, машти, сновима, и сл;
- памти податке о јунацима и догађајима из приче, и др.

Сви наведени, као и многи други задаци, упућују на три значајна сегмента рада у припремном предшколском програму: образовни, васпитни и функционални. Најбоље их је сагледати у међудејственој повезаности и јединству јер се прожимају и стоје у узрочно-последичним везама. Упућују на: усвајање нових сазнања и основних предзнања на путу дететовог описмењавања; буде код деце интересовање за писану реч, њен значај и улогу; мотивишу дете да упозна писани говор, развија љубав према матерњем језику и упознаје његову изражајност и богатство, подстичу машту и креативност; утичу на развијање психичких функција (мишљења, пажње, памћења), доприносе усвајању правилне артикулације, активног слушања, моторичких способности, координације покрета шаке и прстију и др.

Неопходно је истаћи да рад васпитача треба да подразумева подједнако распоређене активности за вежбе читања и писања, зато што су ове активности тесно повезане. Без обзира на то коју вежбу дете релизује (за читање или за писање), треба га похвалити за уложен труд. У ствари, ако пажљиво анализирамо дететове активности, схватићемо да дете сваком вежбом чини огроман корак ка циљу који препознајемо - усвајању писаног говора.

Правилан избор активности и игара приоритетан је задатак сваког васпитача. Да би дете увео у свет писане речи, васпитач треба да организује разноврсне игре меморије, друштвене игре, слагалице, читање, игре понављања и допуњавања, разнолике игре цртања, драматизацију текста, игре уз музику, игре покретом, и друге.

Сврха примене поменутих игара је упућивање детета да развија слушну перцепцију и разликовање гласова према њиховим акустичним обележјима. Тиме се код детета подстиче способност разликовања свих гласова матерњег језика. Битан елемент на којем васпитач мора истовремено да ради је и развој дечје слушне пажње, будући да је правилан изговор гласова основа усвајања писаног говора. Као што почетно слушање битно одређује говорни развој детета, тако и у каснијем развоју утиче на развијање језичких способности обележавајући опште квалитете језичког израза детета. Зато у раду са децом вештини слушања треба посветити посебну пажњу. Треба, дакле, оспособљавати децу не само да говоре, већ и да чују оне којима се обраћају (према: Wallace, T, Stariha W. E, and Walberg H. J. (12. јануар 2009).

Осим наведеног, значајно је указати да се сврха слушања као темељне вештине огледа, како у обликовању, тако и у ослобађању дечјег језичког израза. Детету треба омогућити да реализује своју мисао, а то ће моћи уколико на основу ухом запажених и усвојених карактеристика говора, стекне и изгради властити језички осећај.

### 3. Искуства из праксе

За нашу бољу оријентацију у вези са наведеном проблематиком, неопходно је имати у виду искуства из непосредне праксе. У том циљу обавили смо истраживање у којем смо покушали да издвојимо неке од значајнијих ставова васпитача у вези са анализирањем проблематиком развоја ране писмености деце предшколског узраста.

Сазнања до којих смо дошли заснивају се на одговорима 60 васпитача са територије Републике Србије. Анкетирање васпитача у припремним групама обављено је током 2013. године.

На питање да ли игра има сазнајну функцију у процесу увођења деце у свет писане речи, сви анкетирани васпитачи су потврдно одговорили. Наведени одговор издвајамо као битан, имајући у виду да је игра основни метод рада са децом предшколског узраста.

Крајњи циљ рада васпитача на увођењу деце у свет писмености на основу забележених одговора је усвајање почетног читања. Наведени став потврђују и одговори на треће питање које се односило на вежбе које организују васпитачи: од десет понуђених вежби, васпитачи на првом месту по значају издвајају почетно читање у складу са дечијим интересовањима и могућностима.

Интересантно је погледати графикон на коме су представљене најчешће организоване вежбе по процени васпитача:

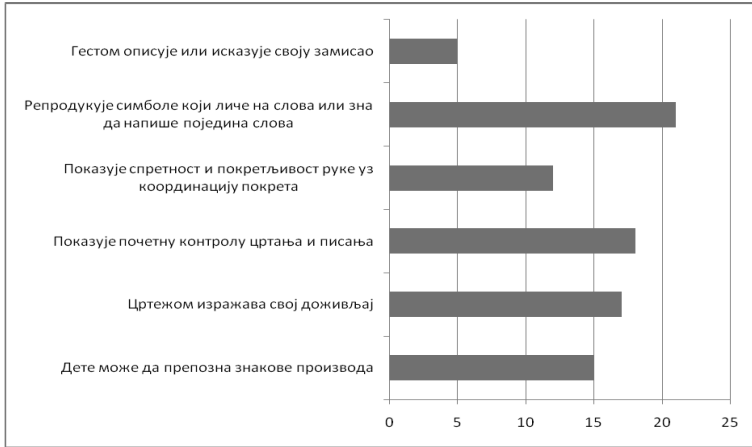


Графикон број 1.

Током дневних активности у вртићу, васпитачи се труде да рад са књигом за дете представља важну свакодневну активност. Посебно охрабрује податак садржан у исказима који сведочи о постојању кутка са књигама у свих 60 објеката анкетираних васпитача. По процени васпитача, у дружењу са књигом дете проведе више од 60 минута недељно.

Приликом увођења деце у свет писане речи, васпитачи користе разноврстан радно-игровни материјал. На првом месту су то бојанке и радни листови, а након тога су листови које васпитачи сами израђују, словарице, слова од разноврсног материјала, табла за писање, а све више и компјутерски програми.

Први показатељи на основу којих васпитачи препознају почетке писаног говора детета је репродуковање симбола који личе на слова или дете зна да напише поједина слова, а након овог остали показатељи имају графиканом представљен след:



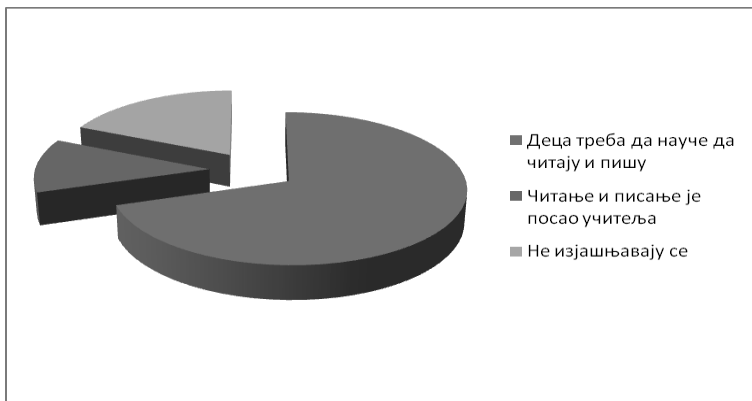
Графикон број 2.

Интересовало нас је да сазнамо на који начин родитељи учествују у процесу увођења деце у свет писане речи, тј. како их васпитачи укључују у свакодневни рад. Ево података до којих смо дошли:

Васпитачи укључују родитеље у рад првенствено тако што организују активности радионицарског типа. Поред тога, редовно информичу родитеље о децјем напреловању, али се и труде да свакодневно деци нешто прочитају или испричају.

На крају анализе прикупљених података остало је да наведемо и питање које указује да родитељи још увек немају јасну представу о улози васпитача у процесу увођења деце у свет писане речи.

На питање упућено васпитачима шта родитељи очекују у односу на њихов рад са децом у припремној групи, добили смо следеће одговоре:



Графикон број 3.

Из резултата сагледавамо да више од половине анкетираних васпитача, њих 42, одговорило је да родитељи сматрају да васпитачи треба да науче децу да читају и пишу. Зато је важно предшколско васпитање и образовање посматрати као допуну родитељских васпитних утицаја и неопходне хармоничне повезаности с њима.

Изнето потврђују и резултати већег броја истраживања, према којима су предшколски програми увек боље реализовани тамо где је била постигнута активна сарадња са родитељима на остваривању циљева.

У првом реду потребно је да се између васпитача и родитеља развије поверење и спремност за сарадњу, али и свест да је квалитет њихових односа у интересу детета о чијем се развоју и учењу старају. Бројне и разноврсне су могућности да родитељи помогну васпитачима својим учествовањем у разним облицима рада, у активностима, у изради дидактичког материјала, све до праћење деце приликом посета и шетњи. Иницијатива треба да потиче, како од васпитача, тако и од родитеља. Као вид успешне сарадње васпитача и родитеља су активности радионичарског типа, на које су у својим одговорима и васпитачи указали. Радионице могу бити информативног карактера са циљем да упознају родитеље са напредовањем деце за развијање претчитачких навика. Поред тога, сваком детету треба омогућити пуни развој властитих потенцијала, а у контексту теме којом се бавимо, деца имају отворене могућности успешног развоја писмености.

#### 4. Закључак

Добри резултати васпитно-образовног рада на увођењу деце у свет писане речи су могући само ако су напори васпитача и родитеља уједињени у заједничком циљу. Да би се то постигло, потребно је да родитељи изграде позитивне ставове и очекивања у односу на рад који обављају васпитачи. Иако општи принципи Закона о основама система образовања и васпитања указују на неопходност и значај ефикасне сарадње са породицом и укључивање родитеља у васпитнообразовни процес, изградња сарадње представља комплексан и дуготрајан процес.

Поступак васпитача не треба да се усмери само према детету већ да тежи најширем повезивању предшколске установе са породицом у којој дете одраста. Садржаји рада у предшколској установи треба да се граде на ономе што је урађено у породици. Највећа ефикасност у остваривању циљева васпитања и образовања може се очекивати само када се утицаји предшколске установе и породице међусобно прожимају и допуњују. Сазнања до којих се дошло на основу искустава из праксе, која и наше истраживање потврђују, показују да су очекивања родитеља у односу на рад васпитача и увођења детета у писменост у великој мери дефинисана.

Такође је сасвим извесно да усаглашени напори васпитача и родитеља дају боље укупне резултате у образовању и васпитању деце. При томе не смемо занемарити ни искуство које показује да родитељи који се укључују у активности вртића боље разумеју природу предшколског учења и ефикаснији су у пружању подршке својој деци.

ЛИТЕРАТУРА

- Баучало, А. (2012). *Стандарди за развој и учење деце раних узраста*. Графипроф, Београд.
- Владисављевић, Спасенија (1995). *Говор и језик детета у развоју*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Грандић, Р. (1990). *Породична педагогија*, Мисао, Нови Сад.
- Дејвид, Б, Лари, Ш. (2009). *Успешно читање и писање*, Креативни центар, Београд.
- Марковић, Мирјана (2013). *Језичко изражавање деце предшколског и млађег школског узраста*. Шабац, Висока школа струковних студија за васпитаче.
- Маљковић, Миланка (2013). *Методика развоја говора*. Кикинда: „Кинђа.“
- Михајловић, М (2011). *Сарадња родитеља и вртића/школе*, ЦИП, Београд.
- Наумовић, Милорад (2000). *Методика развоја говора*. Пирот: Висока школа струковних студија за васпитаче.
- Wallace, T, Stariha W. E, and Walberg H.J (12. јануар 2009). *Teaching speaking, listening and writing*. International Academy Of Education, <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/PRATICE\\_14.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/PRATICE_14.pdf)>.

**Milanka Maljkovic, Ph.D.**

Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia

**Mirjana Markovic, Ph.D.**

Preschool Teachers' Training College in Sabac, The Republic of Serbia

**CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC LITERACY OF PRESCHOOL CHILDREN**

*Summary:* Acquisition of written language is not an isolated process but an integral part of a child's intellectual development. Thus, it asks not only for general expertise of a teacher but also a significant pedagogical skill for selecting adequate methodical incentives when working with children on this important and complex task. Having in mind the everyday practice which directly testifies on the existence of contradictory attitudes towards certain problems, different approaches, terminological discrepancies, application of misbalanced methods and other inconsistencies, it becomes obvious that the defining of goals and tasks of the development of pre-literacy skills is often imprecise and, as such, pointless. Analyses given below shall serve as a contribution to methodological concepts of introducing preschool children into the world of written language.

*Key words:* child, preschool education, linguistic skills, development, teacher.

## КЊИЖЕВНО-КРИТИЧКА ДОСТИГЊУЋА МИОМИРА МИЛИНКОВИЋА

*Сажетак:* У овом раду биће речи о књижевно-критичким и књижевно-историјским остварењима др Миомира Милинковића, истакнутог универзитетског професора, аутора неколико запажених студија и монографија, али и писца белетристике (поезија и проза за децу и одрасле). У последњих неколико година објавио је низ значајних научно-стручних дела: *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу* (2010), *Књижевност за децу и младе – поетика* (2012) и *Бајковите форме у књижевности за децу и младе* (2012), која завређују пажњу не само читалаца већ и уже стручне јавности.

*Кључне речи:* поетика, књижевност за децу, периодизација, студија.

Говорити о др Миомиру Милинковићу (1948), редовном професору Учитељског факултета у Ужицу, значи говорити о истакнутој културној и јавној личности нашег живота и веома цењеном ствараоцу који се са подједнаким успехом огледа и потврђује у поезији (за децу и одрасле), у прози, те напослетку књижевној критици и, нарочито, књижевној историји. Титулу професора, магистра и доктора књижевних наука стекао је на Филолошком факултету у Београду. На Учитељском факултету у Ужицу предаје *Књижевност за децу* и *Методику наставе српског језика и књижевности*, а такође, предавао је *Реторику* и *Књижевност*. Био је гостујући професор и на другим факултетима у Србији (Београд, Нови Пазар, Косовска Митровица, Панчево) итд. Члан је Удружења књижевника Србије. Дуго година уређивао је познати књижевни часопис *Међај*. Веома је широк дијапазон његових стваралачких интересовања и достигнућа у области науке и књижевности.

Из области белетристике објавио је девет књига поезије и прозе за децу и одрасле, међу којима су: *Катанац* (Прибој, 1988), *Травка вечности* (Београд, 2001), *Бистро око* (Београд, 2005), *Писмо галебу* (поезија за одрасле), *Краљевство за детињство* (песме за децу), која је награђена признањем „Сима Цуцић“ као најбоља књига године из те области, *Песма и дете* (песме за децу, 2013) и др. Од научно-стручних дела издвајају се следеће монографије, студије, огледи и уџбеници: *Раде Драинац и експресионизам, Књижевно дело Милорада Поповића Шапчанина* (докторска дисертација), *50 година Машиноско-електротехничке школе у Прибоју, Хоризонти детињства, Бисери поетике, Књижевна разматрања* (са Драгољубом Зорићем), *150 година Основне школе „Никола Тесла“ у Бањи код Прибоја, Реторика са изабраним беседама* (три издања), *Антологија српске поезије за децу, Страни писци за децу и младе* и капитална књига *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу* (536 страна), која представља несумњиво једну од најзначајнијих остварења те врсте у нашој савременој науци о књижевности за децу и младе.

---

\* mdjurickovic@yahoo.com



Са друге стране, треба нагласити да је проф. Милинковић стални сарадник многих наших листова и часописа, али и редован учесник бројних научних скупова, семинара и конференција у земљи и окружењу. Његове књиге, уџбеници и приручници представљају незаобилазну литературу и лектуру за студенте на учитељским и филолошким факултетима, као и на високим школама за васпитаче струковних студија. Ради се о делима која су настала као плод дугогодишњег просветног рада и аналитичког проучавања разних области, периода и стилова у књижевности, али свакако највише књижевности за децу. Несумњиво да је Милинковић један од наших највећих ауторитета када се ради о овој научној дисциплини и области проучавања.

Од самог почетка, а по принципу концентричних кругова, односно од мањег ка већем и од једноставнијег ка сложенијем, каријера проф. Милинковића текла је континуирано и узлазном линијом, уз дужно поштовање истраживачких достигнућа његових претходника. Он је веома добар и обавештен познавалац материје којом се бави, те своје судове, запажања и открића износи врло педантно, аргументовано и разумљиво. Његове књиге, студије и уџбеници представљају велик и значајан допринос српској савременој књижевности, а посебно науци и струци. Већ на први поглед може се приметити да се Милинковић бави крупним питањима и проблемима, која су нису довољно дефинисани и до краја размотрени са свих аспеката. На многим пољима остварио је завидне уметничке и истраживачке резултате, али се, ипак, чини да је онајбољи и најауторитативнији у науци о књижевности за децу и младе.

Милинковићева периодизација представља значајан архив српске књижевности за децу и младе од њених почетака до данашњих дана, те јој, по много чему, у припада значајно место у савременој науци о књижевности. Богата и разноврсна грађа, ваљано распоређена и класификована на поглавља (6), пружа обиље података, како оних већ познатих и не толико инвентивних тако и оних свежих и мање знаних. Аутор наступа као водич кроз српску књижевност за децу, суверено владајући њеном генезом, развојним токовима, преображајима, утицајима, моделима, жанровским преплитањима, естетичким достигнућима и другим креативним садржајима.

Ова студија биће незаобилазна у теоријским, историјским и критичким сагледавањима српске књижевности за децу, а нарочито њених важних представника и водећих литерарних остварења. Максимално посвећен овој истраживачкој области и проблематици, Милинковић је уложио велик напор да систематизује читав корпус стваралаштва за децу и младе, те да га у синхроној и дијахроној перспективи контекстуализује и аналитички протумачи у мањој или већој мери, отварајући притом „нову раван изучавања српске књижевности за децу и младе“.

Писана лепим и једноставним стилем, ова научно-акрибична студија чита се као обична књига приступачна и широм кругу читалаца. Приметан је ауторов напор да се ослободи сувопарне реченице и високих тирада, па с правом избегава несувисле конструкције и строгу кабинетску апаратуру. Изречени судови су зналачки образложени и прихватљиви, те нуде драгоцене увиде у одређене проблеме, појаве и литерарна дела. Иако нису обухваћени сви писци и критичари који то заслужују, ипак, Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу представља по много чему вредно научно и стручно остварење.

Све у свему, Милинковић је поуздан аналитичар и систематичан истраживач, који посебном афинитетом и прецизношћу пише не само о периодизацији српске књижевности за децу, већ и о много широј лепези проблема и појава из поменутог конте-

кста. Као добро заокружена и артикулисана целина, његова студија показује завидну обавештеност, реске опсервације и луцидна разматрања, која умногоме употпуњују и обогаћују широку слику о периодизацији српске књижевности за децу и младе.

Књига *Страни писци за децу и младе* (552 стране) обухвата 45 портрета хронолошки повезаних, од старог басописца Езопа, па до Звонимира Балого. Ово је, иначе, прва књига овакве врсте код нас и умногоме доприноси да се у великој мери осветли животи и дела најеминентнијих писаца за децу широм света. Књига је снабдевена изузетним теоријским и књижевно-историјским предговором, у коме аутор износи своја етичка и естетичка схватања уметности за децу и литературе уопште. За овакво дело коришћена је богата литература и скоро сви преводи на нашем језику.

Сама чињеница да је доживела три издања, Милинковићева *Реторика* (462 стране) са изабраним примерима од старог века, античке Грчке и Рима, па до беседништва новог доба и савремене политике, показује да се ради о изванредном и врло корисном уџбенику, који има прагматичну улогу и вишеструк значај. Овом приликом не треба сметнути с ума да је и сам проф. Милинковић изванредан говорник, који течно и јасно исказује своја запажања, мисли и утиске. У складу са оном народном изреком „Проговори да видим ко си“, он јавно и отворено, са обиљем аргумената и примера, износи истраживачке резултате, до којих је дошао систематским радом и напорним проучавањем.

Говорећи о његовом уџбенику из реторике, проф. др Цвијетин Ристановић, поред осталог, истиче да се ради о веома добром избору из светског и српског беседништва од старог века до наших дана. Књига је, иначе, намењена учитељима, наставницима, библиотекарима, студентима, политичарима, свештеницима, новинарима, али и свима онима који се на било који начин интересују за ову област и проблематику. Поред информативног предговора, ова књига садржи седам идејно-тематских циклуса, са одабраним примерима од Буда до Матије Бећковића, затим белешке о ауторима, литературу и регистар имена.

Као песник за децу, Милинковић је прилично запажен и особен, у истој мери привржен традиционалистичком изразу и савременом сензибилитету, који подразумева игру и машту, хумор и парадокс. Стихови су му пуни ритма, ведрине и оптимизма, а то је оно што деца данас највише воле. Он пише о устаљеним темама и мотивима, а доминирају, пре свега, игра и детињство, школа и породица, природа и завичај.

Као антологичар, Милинковић је испољио завидну обавештеност, уметничке критеријуме и укус у одабиру и класификацији песама српских песника од Луке Милованова, Змајевог претходника, па до данашњих дана. У *Антологији српске поезије за децу* налази се 77 песника. Неки су заступљени са по једном, неки са две, а неки са већим бројем песама. Представљајући ово издање, Мирјана Стакић наводи следеће: „Антологија српске поезије за децу Миомира Милинковића понудиће најмлађим читаоцима преко 130 дечјих песама, естетски вредну поезију у којој је дата широка лепеза најразличитијих тема и мотива, утицаће на развијање њиховог естетског укуса и уметничког сензибилитета у узрасту, у коме су они најпријемчивији за утицаје и формирање читалачких навика. Поред доброг избора уметнички вредне поезије, велики квалитет овог дела огледа се и у његовом *Предговору* у коме је Милинковић дао значајан допринос проучавању дечје поезије у српској књижевности и показао колико је писање стихова за децу одговоран и важан посао, ништа мање значајан од писања поезије или прозе за одрасле“.

У поезији за одрасле, Милинковић илуструје суптилан лиризам и емоционалност широког спектра, оличеног у слободним и везаним стиховима. Збирка *Писмо галебу* састоји се од шест међусобно повезаних идејно-тематских целина, а то су: *Буђење*, *Писмо*, *Сламка спаса*, *Капије*, *Завештање* и *Сусрет*. Из низа антологијских и веома уједначених песама својом метафориком, асоцијативношћу и сликовитошћу издвајају се следећи наслови: *Свети Ђорђе на Лиму*, *Косово*, *Вили самотници*, *Човек и песма*, *Повратак у завичај*, *Док нас још има*, *Републици Српској*, *Ода пријатељу*, *Једној жени* и друге. У овим и другим стиховима осећа се топлина казивања, одређена доза ангажованости и људског патриотизма, а све то у нијансираној форми и одабраним лирским сликама.

Говорећи о овој Милинковићевој књизи песама за одрасле, др Предраг Јашовић наводи да је то „поезија за часне људе, са јасним опредељењима према човеку, она је за оне читаоце који се руководе светлошћу и полетом духа, а не тренутним задовољством. Јасно издиференцирани ставови, часни, витешки манири доприносе да се лирски субјект са истим интензитетом радује сусрету са пријатељем...“ Узев у целини, пред нама је песничтво пуно склада, лепоте, свежине и модерних тонова истовремено, закључује овај критичар.

Посебно су значајне студије и монографије *Бајковите форме укњижевности за децу и младе* (2012) и *Књижевност за децу и младе – поетика* (2012), које поред већ поменутих Периодизације представљају праву сублимацију Милинковићевог књижевно-теоријског и књижевно-историјског истраживања у области литературе за децу и младе. Његови уџбеници, студије и есеји су незаобилазни када је реч о проучавању дечије књижевности на високим школама и факултетима, не само за учитеље и васпитаче, већ и за професоре језика и књижевности.

О животу и делу Миомира Милинковића веома афирмативно писали су многи наши угледни писци, књижевни критичари и универзитетски професори, међу којима су: др Васа Милинчевић, др Стана Смиљковић, др Иван Коларић, др Милутин Пашић, др Марина Јањић, др Цвијетин Ристановић, др Воја Марјановић, др Тихомир Петровић, др Предраг Јашовић, др Јованка Денкова, др Славољуб Обрадовић, др Мирјана Стакић, др Бранко Ристић и други.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Милинковић, Миомир (2010). *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Милинковић, Миомир (2012). *Књижевност за децу и младе – поетика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Милинковић, Миомир (2012). *Бајковите форме у књижевности за децу и младе*. Ужице: Учитељски факултет.
- Стакић, Мирјана: „Нова антологија српске поезије за децу“. *Детињство*, Нови Сад, бр. 3/ 2008, стр. 100–103.

**Milutin Djurickovic, Ph.D.**

Preschool Teachers' Training College in Aleksinac, The Republic of Serbia

### **MIOMIR MILINKOVIC AS A WRITER AND LITERARY CRITIC**

*Summary:* This paper deals with literary-critical and literary-historical works of Miomir Milinkovic, an eminent university professor, the author of several noted studies and monographs, but also author of poetry and prose for children and adults. In the last several years, he has published a series of noted theoretical and critical works: *A Framework for the Periodization of Serbian Literature for Children* (2010), *Literature for Children and Youth – the Poetics* (2012) and *Fairytales in Literature for Children and Youth* (2012), which deserve attention from both readers and scholars.

*Key words:* poetics, literature for children, periodization, fairytale forms.

## МОГУЋНОСТИ И ДОМЕТИ ПРИМЕНЕ СОЦИОЛОШКЕ МЕТОДЕ У ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

*Сажетак:* У раду испитујемо могућности примене социолошке методе у тумачењу књижевног текста. Кроз примере интерпретације аналитичкосинтетичким, структуралистичким и семиолошким приступом показујемо да је социолошку методу могуће примењивати у тумачењу књижевних дела код којих постоји повезаност предметне и представљене стварности. Она омогућава да се истражи однос аутора према друштвеним питањима која се рефлектују кроз његово стваралаштво, односно, да се испита да ли је социјална поетика књижевног дела у складу са уметниковим ставовима. Испитујемо и социјалну мотивацију књижевних ликова, истражујемо како друштвени чиниоци утичу на њихов карактер, ставове и деловање јер је често целокупно понашање књижевних јунака условљено социјалним положајем. Социолошку карактеризацију ликова испитујемо и помоћу лексичке анализе јер је реч најчистији медијум социјалне комуникације и осетљив показатељ социјалних промена. На примерима тумачења књижевних текстова који се анализирају у млађим и старијим разредима основне школе, и у средњој школи показујемо да метода своју примену налази на различитим нивоима образовања, али и да то не значи свођење интерпретативног процеса само на овај приступ, већ да социолошка метода највеће домете у интерпретацији достиже у садејству са другим методама, уз примену методолошког плурализма.

*Кључне речи:* социолошка метода, књижевни текст, интерпретација, методички плурализам, књижевни лик.

### 1. Социолошка метода у настави књижевности

Социолошка метода у настави књижевности настала је из социолошких проучавања. У оквиру њих, може се испитивати веза књижевности и друштвене средине, утицај друштва на књижевност, као и положај књижевности у друштву. Постоје и мишљења по којима је књижевност друштвена установа јер је њен медијум, језик, друштвена творевина (Велек и Ворен, 1965: 113).

Социолошка метода у настави књижевности доминирала је у периоду после Другог светског рата. Њена догматска и једнострана примена онемогућавала је да се на прави начин сагледају естетске вредности књижевног текста. Упрошћено и често вулгаризовано тумачили су се спољашњи слојеви, црно-белим представљањем и редуковањем вишезначног и слојевитог света књижевног дела, уз грубе поларизације ликова на позитивне и негативне. У књижевној анализи, приоритет је добио захтев за типичним, тако да се анализирају типични карактери, верност описа друштвене средине у којој делују, истинитост идеја за које се залажу или против којих се боре. Богатство

---

\* stakicmz@ptt.rs

и лепота чисто естетских елемената књижевних дела при оваквим анализама ученицима су измицале, нудећи осиромашену и поларизовану слику предметне стварности. Илић указује на последице које је по наш образовни систем имало одвојено разматрање идејних и идеолошких садржаја приликом књижевне анализе. Неке од њих су: по сваку цену идеологизирање књижевних садржаја, проглашавање наглашене тенденциозности у делима за вредносни критеријум, изједначавање света уметности са светом животне реалности, црно-бели образац у тумачењу, једнострано тумачење пишчеве намере и ликова, и инсистирање на основној поруци дела (Илић, 1980: 73). Упркос наведеним слабостима, погрешно је и ортодоксно формалистичко гледиште по коме се поричу везе које постоје између књижевног дела и стварности. Сагласни смо са мишљењем Хаузера (Arnold Hauser) по коме је сва уметност социјално условљена, али се у уметности не може све социолошки дефинисати (Хаузер, 1977: 21–23).

Социолошка метода је само једна од метода помоћу које се може приступити анализи књижевних дела. Помоћу ње могуће је истраживати каква повезаност постоји између књижевног дела и друштвене средине. Омогућава истраживања како се однос књижевника према друштвеним питањима рефлектује кроз његово стваралаштво, односно, да ли је социјална поетика књижевног текста у складу са ауторовим личним ставовима. Примена социолошке методе у тумачењу књижевног текста високе домете остварује и током анализе књижевних ликова. Помаже наставнику да истражи како друштвени чиниоци утичу на схватања, уверења и ставове литерарних јунака. Често и целокупно понашање лика зависи од неких социјалних момената, рецимо од његовог стаљежа, занимања, места које заузима у друштвеној хијерархији, или у породици. Истраживање деловања књижевног лика у зависности од спољашњих момената представља *социјалну мотивацију лика*. Овакве анализе захтевају одређени степен зрелости ученика и њихову способност да проникну у сложу структуру друштвених односа. Могуће их је спроводити на самом часу, али најчешће изискују припрему и предзнање о друштвеним и историјским околностима у којима се реализује радња књижевног текста. Стога је препоручљиво да се пре саме интерпретације ученици упознају са историјским и друштвеним контекстом књижевног дела, и да у виду истраживачких задатака добију упутства за самостални истраживачки и креативни рад код куће. Задаци овог типа се могу давати већ од четвртог разреда основне школе, али њихов ниво сложености сразмерно расте са порастом интелектуалне зрелости ученика. Реализација истраживачких задатака, у зависности од степена сложености, не захтева само поседовање знања из књижевности, већ и из других предмета, што је у складу са тенденцијама модерне наставе да се знања из различитих наставних и научних области функционално повезују.

## **2. Могућности примене социолошке методе на различитим нивоима образовања**

Оправданост и ефикасност примене социолошке методе на различитим нивоима школовања, показаћемо на примерима књижевних дела која се обрађују у основној и средњој школи.

### *2.1. Примена социолошке методе у тумачењу књижевног дела у млађим разредима основне школе*

Међу практичарима често влада заблуда да узраст ученика у млађим разредима не дозвољава упуштања у тумачења и нијансирања друштвених односа и социолош-

ку карактеризацију ликова. Да је социолошку методу могуће примењивати и у млађим разредима, показале смо на примеру књижевног текста који се анализира у трећем разреду основне школе. Реч је о причи Бранка Ђопића *Мачак отишао у хајдуке* (Цветковић и сар. 2009: 12–14).

Разговарајући о радњи приче, ученици ће учити да је главни јунак мачак напустио дом деда Трише јер је био незадовољан. Ђопић је, послуживши се хумором, представио обрнути поредак ствари у односу на реалност. Мачак тражи од деде да му улови миша и испече погачу. Он се не понаша као животиња, већ као људско биће које је лењо и спремно да на лак и непоштен начин оствари корист.

Ученици се могу усмерити да проникну у жељу анималног јунака за брзим и непоштеним богаћењем преко питања: – *Како је мачак желео да оствари безбрижан живот без рада?*

Мачак је хтео да лагодан живот постигне одласком у хајдуке. Посредством историјске методе, интерпретација се усмерава ка разговору о томе ко су били хајдуци у српској историји и шта су они представљали у различитим периодима, почев од храбрих заштитника сиротиње, па до обичних пљачкаша. Проналази се и чита део приповетке који поткрепљују овај став.

– ... *Онда, брате, идем ја у хајдуке... А хајдуци, чујем, само дембелишу у шумској хладовини.*

Из наведених речи се види да је мачков мотив да оде у хајдуке *дембелисање*. Реч *дембелисати* можемо тумачити као ленствовати, лежати, не радити ништа.

У приповеци мачак је пронашао хајдуке. Хајдук јазавец хвали себе на врло необичан начин:

– ... *Ми, јазавци највећи смо хајдуци под небеском капом. Грде нас људи на два дана хода уоколо, зову нас и разбојницима, штеточинама и лоповима. Како видиш, ми смо ти врло знаменит и чувен народ.*

Јазавец знаменитим и чувеним сматра то што његов род називају разбојницима, штеточинама и лоповима. Такво понашање се може тумачити преко народне пословице: „Чега се паметан стиди, тиме се луд поноси“.

Јазавец хајдук води мачка у крају кукуруза. Чита се део текста у коме он, прихватајући мачка у своју дружину, каже: – *Добро, онда ћеш вечерас с нама у кукуруз. Видећемо колико вредиш.*

Углед и положај у разбојничком друштву не зависе од рада и поштења, већ од спретности приликом разбојништва. Интерпретација се усмерава ка етичкој димензији текста кроз разговор о поштеном, моралном понашању и оном које је супротно од њега. Пред ученике се може поставити радни захтев да пронађу што више синонима којима ће најбоље представити непоштено и законом санкционисано понашање. Такве речи ученицима млађих разреда теоријски се не дефинишу као синоними, већ као речи са сличним значењем и тиме се остварује стваралачко садејство социолошке и језичко-стилске методе.

У људском друштву сви видови лошег и непоштеног понашања бивају кажњени. Мачак није стигао да учини прво злодело и тако постане лопов. Освестила га је опасност и страх. Код јунака приповетке отрежњење се десило на време. Нажалост, постоје људи за које је касно. Какву поуку из тога можемо извући? Оваквим завршетком аналитичког тока интерпретације мисаони токови ученика се усмеравају ка синтетич-

ком критичком закључивању, које је у аналитичком делу залазило у сложену проблема-тику људске етике.

## 2.2. Примена социолошке методе у тумачењу књижевног дела у старијим разреди-ма основне школе

Пре часа интерпретације приповетке *Јаблан* Петра Кочића, која се обрађује у шестом разреду основне школе (Милинковић и Стакић, 2011: 130-132), ученици могу за домаћи задатак добити наставне листиће на којима ће се налазити следећи истраживачки задаци:

1. Петар Кочић је значајан српски писац. Информирајте се о његовом стваралаштву и животу.
2. Покушај да локализујеш приповетку. Због чега је то значајно?
3. Ко су главни јунаци приповетке? Опиши однос који међу њима влада.
4. У каквим друштвеним околностима је живео дечак Лујо? Проникни у његов социјални положај.
5. Протумачи због чега Лујо жарко жели да се његов бик Јаблан пободе са царским биком. При одговору на ово питање имај у виду да Јаблан представља нешто најдрагоценије у дечаковом животу и да он прижељкујући мегдан ризикује да изгуби највернијег пријатеља.
6. Како је текла организација борбе бикова? Видиш ли у тешкоћама кнеза да организује мегдан неко дубље значење?
7. Ко тријумфује на крају приповетке? Извуци из тога поруку.

При тражењу одговора на наведене истраживачке задатке, ученици ће стећи неопходна знања која ће их мотивисати да се активно укључе у аналитички рад током интерпретације приповетке.

Одговарањем на прво питање, ученици неће стећи само информације о Кочићевом животу и најзначајнијим књижевним делима, већ ће им пронађени подаци (да је реч о писцу из Босне, који је писао о природи свог завичаја, о животу људи који је био тежак и патнички због ропства, немаштине и сурове природе) помоћи да боље схвате и доживе семантичке слојеве приповетке.

Проналажењем одговора на друго питање, ученици ће сагледати историјске и друштвене прилике у Србији и Босни које су владале крајем XIX и почетком XX века и тако остварити неопходну припрему нужну за разумевање друштвеног контекста.

Одговарајући на трећи и четврти истраживачки задатак, ученици ће истаћи да су главни јунаци приповетке дечак Лујо и његов бик Јаблан. Испитујући однос који међу њима влада постепено ће откривати причу о привржености, љубави и нежности дечака према животињи. Анализом околности у којима дечак живи, може се закључити да је он сиромашан. Јаблан је све што поседује. Напореда са откривањем ових знања, надовезује се и следеће истраживачко питање које је проблемско јер произилази из места неодређености у знаковној структури приче и покреће идентификацију ученика са главним јунаком: – *Због чега бисмо и ми сами лично ризиковали да изгубимо нешто највредније што имамо?*

Проблемска ситуација се продубљује изазивањем емотивних реакција ученика, при чему они могу исказати опречне и често неприхватљиве ставове, типа: – *Дечак је био сигуран да ће његов бик победити.*



Наставник овакве одговоре не треба да „сасече одмах у корену“. Погрешно је брзо и негаторски коментарисати погрешна убеђења, то би, по Николићу, значило „пресецање пута стваралачком мишљењу и забрану проблему да се успостави и уђе у сферу појачаног интересовања“ (Николић, 1992: 280). Неприхватљивим одговорима, који семантичко тежиште имају у дечаковој сигурности у победу, ваља омогућити да добију што јачи привид убедљивости. На наставнику је да обезбеди ученицима времена и подршку да такве одговоре што боље аргументују и образложе, а да, затим, стварањем погодних околности, истакне аргументе који треба да постану спорни и доведу тачност таквих одговора у питање. Наведени поступак подстаћи ће ученике да проналазе нове одговоре, на које се могу и сами критички освртати, све док не дођу до новог решења проблема који је усаглашенији са дочараном стварношћу уметничког текста.

Наставник не решава проблеме, већ ученике подстиче на стваралачко мишљење, и усмерава ка откривању алегоричног значења. За дечака, који ризикује да изгуби не само највреднијег, већ и јединог пријатеља, мегдан представља много више од обичне борбе. Он симболизује спремност народа да победи окупатора. Зато и бик са којим се сукобљава Јаблан није обичан бик, пред Рудоњом стоји атрибут *царски*. Овај атрибут у знаковној структури текста постаје симбол који осликава да није реч о обичној животињи, већ да Рудоња представља силу и моћ једне царевине. Речи су увек испуњене идеолошком и животном садржином, па разматрање књижевне комуникације, уједно представља и испитивање друштвених услова и социјалног контекста у коме се та комуникација одвија. Јовић сматра да је свака језичка функција превасходно друштвена и да свака језичка творевина, па и она уметничка, има за циљ да нешто каже некоме (Јовић 1985: 104). Сагледана у том контексту спремност дечака да ризикује излази из оквира индивидуалног чина.

У светлости друштвеног контекста може се сагледати и шесто питање које се тиче организације саме борбе бикова. Да није у питању обична борба, сведочи и то да није само дечак преклињао кнеза да је одобри, већ су га и други, старији људи, молили. Кнез нема моћ да сам одлучи. Он мора да тражи дозволу од царевине. Немоћ кнеза да сам донесе одлуку о једној тако минорној ствари показује степен потчињености српске власти. Неслобода и потчињеност удружена је са страхом за положај, егзистенцију и живот. У том контексту можемо тумачити и преплашени узвик сеоског кнеза када је Јаблан пробо Рудоњу: – *Не дајте, људи, нагрди вола!*

Одговарајући на последње питање ученици могу прочитати реченице којима се завршава приповетка. Лујов и Јабланов тријумф симболично најављују скривену снагу и моћ српског народа да победи окупаторе. Рика од које одјекују планински врхунци и пастирска песма носе у себи отворену слободарску поруку.

Одговарајући на наведене истраживачке задатке, ученици ће постепено откривати значењске, мисаоне, идејне и естетске слојеве приповетке. Доминира *социолошка метода* помоћу које се разоткрива проблематика класних односа, однос освајача и потчињених, али и неједнаки односи који постоје унутар припадника истог слоја.

Доминација социолошке методе у интерпретацији не значи свођење наставе књижевности на само овај методолошки приступ. При интерпретацији приповетке *Јаблан* примењују се и низ других метода:

- *биографска* – повезује се биографија аутора са стваралаштвом;
- *историјска* – разматра се историјски контекст у коме се дешава радња;
- *психолошка* – тумачи се карактера дечака, његовог немир, трема и страх;

- *језичко-стилска* – анализира се пејзаж и импресивно маркирани изрази доводе у везу са унутрашњим преживљавањем јунака.

Садејство наставних метода сведочи о томе да се у настави књижевности не може издвојити и фаворизовати само једна наставна метода и само један методолошки поступак.

### 2.3. Примена социолошке методе у тумачењу књижевног дела у средњој школи

У интерпретацији приповетке *Салашар* Вељка Петровића, која се обрађује у трећем разреду средње школе (Николић и Милић, 1994: 236-243), социолошка метода заузима истакнуто место. Да бисмо приповетку ваљано протумачили, ученицима се пре часа интерпретације могу поделити следећи истраживачки задаци:

1. Размотрите разлоге због којих Бабијана Липоженчића позивају на скупштину у град.
2. Како се Бабијан осећа на скупштини? О чему размишља?
3. Опишите са што више детаља понашање жупана према Бабијану за време ручка.
4. Проникните у мотиве због којих је Бабијан позван на ручак.
5. Сачините групни портрет „вармејске“ господе. Кога они представљају?
6. Истражите две стране карактера Бабијана Липоженчића, једна је Бабијан на селу, а друга, он у вароши.

Одговарајући на постављена питања, ученици ће проницати у лик салашара Бабијана Липоженчића, човека који је на својој земљи, добар домаћин, поштован, кућеван, цењен, пун самопоуздања. У граду, у жупановом двору, он се не осећа сигурно. За време скупштине, Бабијан је мисаоно одсутан. У жупановом двору, за ручком, неук је (не зна да се послужи прибором за јело и не познаје јела), збуњен („бунило га је да гази по смирнским ћилимовима“), неупућен, прост. Лако постаје предмет подсмеха жупана и остале вармејске господе. Жупан га тапше и грли, тобоже му исказује пријатељство и поштовање, али иза свега тога крије се намера да га исмеје, да од њега створи предмет забаве. Врхунац лакрдије настаје када жупан тражи од Бабијана да им „продуцира“ јутро на салашу. Под дејством пића, јунак то и чини и забавља госте кукуричући у разним варијантама, имитирајући мукање краве, рзање коња, гроктање свиње, лајање и кевтање паса... Вармејанска господа се подсмевају, у њему виде просто биће, инфериорног паора. Они сами, са својим „господским манирима“, рогобатним језиком у коме је пуно страних речи, које Бабијан и не разуме, и не представљају праву господу, већ људе који су заборавили на своје корене, земљу и матерњи језик. Касније, када жупан долази са пријатељима у посету Бабијану, да би га као угледног домаћина врбовали за изборе, он затиче једног сасвим другачијег човека. То више није лакрдијаш, прост и неук сељак, већ личност која познаје своје вредности и поштује порекло. Из Бабијана говори свест о месту које заузима у својој породици и друштвеној заједници. Он испраћа жупана речима: „У вароши ја могу и њакати, али овди диванимо ко људи...“.

Применом *социолошке методе*, ученици ће открити не само социјална раслојавања која постоје између сеоског и градског начина живота, већ и између људи који заборавају свој језик, народ и земљу, и оних који остају чврсто везани за своје корене. Промена средине, одвајање од родног тла, доводи човека у ситуацију несигурности и губитка аутентичне природе.

Садејством социолошке и психолошке методе откриће две контрастне слике Бабијана Липоженчића, човека који је на свом имању стабилан, али губитком ослонца (за Бабијана је то град), постаје збуњен и несигуран.

Садејством социолошке и историјске методе разматраће се историјски и друштвени контекст приповетке, време угарске власти у Војводини, коју је карактерисала надменост бирократије и понижавање сељачких слојева.

Помоћу *биографске методе* осветлиће приповедачки поступак Вељка Петровића и довести у везу са контекстом и значењем приповетке. Аутор је рођен у Сомбору, завичајно је везан за живот војвођанског човека. Студирао је право и бавио се новинарством, што му је омогућило да спозна друштвене узроке пропадања човека. Узроке страдања Петровић види у остављању завичаја и одласку у другу средину, што за последицу има обескорењеност и однорођивање.

Приповетка пружа могућности да се прикаже ваљаност социолошке методе у анализи лексике. Употреба икавице у говору главног јунака означава његову неутуђену природу и буњевачко порекло. У причи се јављају и речи чије значење ученицима није познато. Реч је о туђицама које долазе из мађарског и француског језика и њихова употреба има функцију да дочара живот градског света који се отуђио од свог језика.

### 3. Закључна разматрања

Могућности примене социолошке методе нису довољно истражене у методичкој теорији и пракси јер је метода често изложена критикама које су последица њене злоупотребе у прошлости и ставова по којима су спољашњи приступи књижевном делу традиционални. Тачно је да се издвојено примењеном социолошком методом не могу осветлити сви елементи сложене знаковне структуре књижевног текста, већ само делимично разјаснити поједини значењски слојеви, и то они који кореспондирају са чињеницама друштвеног, социјалног и етичког контекста. Но, ова слабост методе, није њено индивидуално обележје. Она важи и за све друге наставне методе које сепаратно примењене пружају једностран систем гледања на уметничку предметност.

Структура књижевног дела је сложена и отворена према различитим методолошким поступцима. Посредством само једне издвојене методе, не може се обухвати богатство свих значењских слојева. Николић указује на запостављање многих уметничких вредности, произвољне интерпретације и погрешне оцене у тумачењу до којих долази уколико се покажу претензије да се књижевно дело у целини обухвати применом само једне методе. Погрешност оваквих претензија објашњава се самом природом естетских чињеница и њиховим припадањем различитим животним подручјима (Николић, 1992: 117–118).

Могућности и домете примене социолошке методе одређује креативност и стручност наставника, умешност да је примењује на најфункционалнији и оригиналан начин у стваралачком садејству са другим методама и примену методолошког плурализма, а у зависности од специфичне структуре књижевног текста и узраста, интелектуалних и емотивно-психолошких могућности ученика којима је интерпретација намењена.

## ЛИТЕРАТУРА

- Велек, Р., Ворен О. (1965). *Теорија књижевности*. Београд: Нолит.
- Илић, П. (1980). *Лирска поезија у савременој настави*. Нови Сад: Раднички универзитет „Радио-вој Тирпанов“.
- Јовић, Д. (1985). *Језички систем и поетска граматика*. Београд: БИГЗ / Приштина: Јединство.
- Милинковић, М. Стакић, М. (2011). *Чаролија читања 6 – Читанка за шести разред основне школе*. Пожега: Епоха.
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. II. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, Љ., Б. Милић. (1994). *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за III разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хаузер, А. (1977). *Филозофија повијести умјетности*. Загреб: Школска књига.
- Цветковић, Б. М. и сар. (2009). *Водено огледало – читанка за трећи разред основне школе*. V. Београд: Едука.

**Mirjana Stakic, Ph.D.**

Faculty of Education in Prizren – Leposavic, University of Prizren, The Republic of Serbia

### POSSIBILITIES AND LIMITS OF THE APPLICATION OF SOCIOLOGICAL METHODS IN THE INTERPRETATION OF LITERARY TEXTS

*Summary:* In this paper, we examine the possibility of applying sociological methods to interpretation of literary texts. Through examples of interpretation done by analytical-synthetic, structural and semiotic approach we show that the sociological method can be applied to the interpretation of literary works in which there is a connection between the factual and presented reality. This connection allows us to explore the relationship of the author to the social issues that are reflected in his work, i.e. to examine whether the social poetics of his literary works is in accordance with the writer's views. We also question the social motivation of the literary characters, and we explore the ways in which social factors influence their characteristics, attitudes and actions, because the overall behavior of literary characters is often conditioned by their social status. Furthermore, sociological characterization of the characters is explored by lexical analysis, because word is the purest medium of social communication and a sensitive indicator of social changes. Using the examples of interpretations of literary texts analyzed throughout primary and secondary schools, we show that this method can be applied at various levels of education, without suggesting reducing the interpretive process to this approach alone. The sociological method achieves its full potential in interpretation when used in conjunction with other methods, in cases of methodological pluralism.

*Key words:* sociological method, literary text, interpretation, methodological pluralism, literary character.

## ОДНОС МЕТОДОЛОГИЈЕ И МЕТОДИКЕ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

*Сажетак:* Методологија проучавања књижевности и методика наставе су дисциплине које егзистирају у каузалним и непосредним релацијама. Методологија је наука која је настала као израз тежње да квалификован читалац урони у сферу литерарног, настојећи да дешифрира њену енигматичну структуру. Методика наставе има веома сличне циљеве, с тим што се демистификовање унутрашњих законитости дјела налази у конкретнијој функцији његовог приближавања ученичкој популацији. Диферентни приступи књижевном дјелу и различити резултати тих приступа не умањују значај ни једне ни друге дисциплине. Смјењивање аспеката посматрања књижевног дјела заокружују глобалну представу о њему, чинећи је комплекснијом и јаснијом.

*Кључне речи:* методологија, методика, школа, књижевност, роман.

Однос између методологије и методике у настави књижевности, посебно романа као њене, за интерпретацију, најзахтјевније литерарне врсте, особито је комплексан феномен. Проблем о којем је на овом мјесту ријеч, уопштено али инструктивно, изразио је искусни посленик науке о књижевности Миливој Павловић: „Наука уопште, као вредност достигнућа човековог ума, није сама себи циљ и њен значај мери се ефектом, њеним утицајем усмереним на напредак материјалне и духовне културе, на уздицање човечанства и човека. Ова велика истина, у којој се огледа права и пуна вредност огромних напора кроз векове и неслућених достигнућа великих епоха, важи не само за технику и медицину. Напротив, она треба да вреди за све науке, и за сваку науку посебно. Од склада примене свих наука зависи и складност у развоју културе и човечанства уопште, смисао кретања ка узвишеним циљевима. Овај високи принцип има свој прави значај ако су са циљевима усклађени методи примене науке, засновани на прецизним и провереним фактима. Овакво схватање мора се применити и на проучавања књижевности и језика” (Павловић 1961: 9).

Методологија проучавања књижевности је заправо посебни дио науке о књижевности који се базира на три основне гране: на анализи, критици и интерпретацији. Овдје се подразумијева комбиновање традиционалног и модерног (спољашњег и унутрашњег) приступа књижевном дјелу. Свака књижевна структура, већ и због саме чињенице да се у њој као једна од конституенти јавља ирационално, опире се напорима да буде стављена под критичку контролу, тј. да буде до краја објашњена или протумачена. Упркос таквим отклонима, методи тумачења књижевности се такође упорно развијају од кумулативних, интегралистичких, све више тежећи ка појединачним, специјалистичким приступима. Мада се ове двије области, књижевност и наука о њој, налазе у паралелном успону и развоју, њихов однос све више упућује на закључак да се, већ по самој природи ствари, ради о „мртвој трци“ која недогледно траје са добро очу-

---

\* pgstudio@t-com.me

ваном равнотежом. Такво стање не значи стагнацију, већ би се прије могло рећи да подсјећа на узајамно подстицање.

Са тежњом да се приближи умјетничком дјелу, методологија на прикривен начин подразумјева као свој циљ утврђивање обликовних модалитета. Методика наставе књижевности има другачију, у већој мјери посредничку, улогу између младог читаоца и дјела. Однос методологије и методке је заправо однос теоријске и методичке интерпретације, како је то, слиједећи значајно искуство Милије Николића, резолутно формулисао Вук Милатовић: „Методика не може без методологије. Теоријска интерпретација књижевног дела свој појмовни систем и своје појмовне категорије преноси на методику. Метода је у двострукој улози: (1) преузима теоријски концепт интерпретације и (2) покушава да га методички организује како би помогла ученику да на најбољи начин прими књижевно дело. Активности наставника на часу морају бити добро теоријски осмишљене” (Милатовић 1995: 51).

Стога ни методологија проучавања књижевности, а ни методика наставе нијесу једном заувјек дате и доктринарне дисциплине. Напротив, оне су подложне бројним модификацијама, осавремењивањима и усавршавањима, која су у складу с општим тежњама времена. Савремене тенденције проучавања књижевности уродиле су у методологији читавим низом истраживачких поступака, зачетих почетком 20. вијека, о којима је у овом раду већ било говора. У цјелини посматрано, нови начини проучавања литературе радикално су потиснули спољашњи приступ дјелу. Умјесто старог, као функционалан и продуктиван показао се читав низ нових праваца (психолошки, феноменолошки, структуралистички, лингвостилистички, семиолошки итд.) који књижевно остварење сагледавају из поједине, за себе доминантне, опсервативне призме.

У том смјењивању посматрачких перспектива, изабрани књижевни предмет није могао бити цјеловито сагледан, па све поменуте школе и покрети, и поред тога што су дали велике доприносе теорији књижевности, литерарно дјело нијесу могле протумачити на интегралан начин. Зато се методика наставе користи оним најбољим и најпризнатијим достигнућима методологије проучавања књижевности, уз стално настојање да их ученицима у што већој мјери учини разумљивим и примјенљивим. Један од начина на који се знања из методологије и теорије књижевности практично примјењују у настави о роману јесте директан рад на тексту, односно, уочавање особености датог штива. Наравно, рад са ученицима не може дати специјалне резултате ако они нијесу перманентним ангажовањем доведени до тога да буду оспособљени за проучавање романа, усвајањем бројних књижевно-теоријских појмова, садржајним предавањима и развијањем сензибилитета за умјетност писане ријечи. Упорним обучавањем ученика, наставник може доспјети до тога да се, уз његове адекватне инструкције, већина младе популације током времена оспособи за самостално проучавање дјела. У вези са тим, Зденко Лешић спроводи неку врсту поједностављеног поређења: „Као илустрација нам може послужити једноставан примјер: обука возача. У почетку обуке будући возач се суочава с једним, њему непознатим предметом, који у њему изазива не само несигурност већ и узнемиреност и страх. Али, када упозна предмет (његове особине, димензије, механизам његовог кретања), возач почиње да га осјећа као дио самог себе, као своје властите продужене ноге и руке. Али, томе су претходили многи дуги часови обуке, дуго и упорно суочавање с предметом којим треба овладати” (Лешић 1972: 41).

Оспособљавање ученика да тумаче литерарни текст и примјене теоријска знања само је једна од сфера које обухвата методика наставе матерњег језика и књижев-

ности. Стицање писмености, изграђивање културе изражавања, развијање литерарних афинитета, богаћење језичког фонда, усвајање смисла за дискусију и супротстављање мишљења, развијање радних навика и многе друге дјелатности наставника и ученика покривају овај домен, уз непрестану тенденцију ка усавршавању функционалности методичких поступака. Из разлога многостраности њених циљева, највећи број појединаца, који се кроз различите видове активности бави методиком наставе, залаже се за принцип методичког плуралитета. Многи од изабраних поступака на овај начин се асимилирају и обједињују, чинећи методику свестраном дисциплином, с комплексним спектром процеса, кроз који се знања усвајају и дуго задржавају у меморији. Саопштавајући искуства из праксе, Јасмина Шефер, залаже се за синтезу наставних поступака, која ученицима обезбјеђује оптималан сазнајно-мисаони процес. „У раду с ученицима“ – каже се у овој прилици – „потребно је користити све методе да би се појава до краја разумела и усвојила. Реч помаже објашњавању, слика замишљању, нема добрих и лоших метода. Недостатак је када се пренаглашава једна од њих, тако да појава остаје несазната у целини. Доминација вербално-текстуалне методе усмерава само на информисање о појави; недостаје пракса неопходна за примену знања и илустративност неопходна за замишљање појаве. Доминација демонстративних метода сувише поједностављује и запоставља апстрактно закључивање у корист конкретног, без довољно могућности за уопштавања и осмишљавања“ (Шефер 1991: 98). Спроведене поступком обједињавања, методе постају природни пратилац сваке наставе. Оне се наставнику у највећој мјери намећу спонтано, кроз саму концепцију и композицију одређене наставне јединице.

Приступ роману не треба само посматрати кроз објашњење конкретних књижевних остварења. Паралелно са овом, намеће се и друга поредбена могућност сагледавања неких дјела у односу на друга, кроз њихове сличности и различитости, те уопште кроз стицање знања о бићу књижевног дјела, које представља само по себи феномен. Другим ријечима, роману се не смије приступати номиналистички, посматрајући га једино унутар себе самог, већ онтолошки - откривајући на примјерима из појединачних дјела природу књижевности. О феномену апострофираном на овом мјесту, продубљено је и ауторитативно писао Тери Иглтон: „Читатељ на којег ће књижевност најснажније дјеловати“ – наглашавао је овај савремени енглески теоретичар – „онај је који је већ наоружан „правилним“ ставовима и реакцијама, онај који је вјешт баратању одређеним критичким техникама. А управо је такав читатељ онај на којег најмање треба утјецати. Такав је читатељ већ унапријед „трансформиран“ и баш стога спреман на ризик даље трансформације. Оно што дефинирамо као књижевно дјело увијек ће бити тијесно повезано са оним што сматрамо примјереном методом његовог испитивања. Књижевно дјело ће бити, мање-више, оно које можемо осветлити zgodном примјеном поменутих метода. Оно што ћемо добити од дјела увелико зависи од онога што смо у њега уложили“ (Иглтон 1987: 103).

Методологија проучавања књижевности и методика наставе имају још једну заједничку особину, а то је интердисциплинарност, односно веома отворен контакт са читавим низом наука: психологијом, педагогијом, филозофијом, генетиком, теоријом књижевности, логиком, социологијом, етиком, естетиком, дидактиком итд. Служећи се искуствима тзв. кореспондирајућих наука, ове дисциплине надограђују и обогаћују властити сазнајни спектар, стално трагајући за новим и вриједним поступцима откривања књижевне умјетности. Сви наведени аргументи потврђују да је степен узајамне повезаности двије дисциплине о којима је на овом мјесту ријеч, веома висок. Комплексно и

функционално повезане, ове научне гране представљају компактну цјелину која покрива теоријску и примијењену страну истог предмета.

Однос између методологије књижевног проучавања и методике наставе књижевности, Вук Милатовић је видио као однос блискости. Исто тако, он је успостављао и однос између теоријске и примијењене методике: „Постоји теоријска и практична или примењена методика... Ове две категорије посматрамо у њиховој узајамности и повезаности.“ Подробно објашњавајући разна значења самог појма методике, овај научник се непрестано залаже за разумијевање методике наставе као аутономне дисциплине.

Већ је поменуто да роман као књижевна врста посједује бројне унутрашње и спољашње одлике на основу којих се веома разликује од свих других литерарних жанрова. По обиму, разуђености, мисаоним, естетским и сазнајним дијапазонима, асоцијативности, универзалности приказаног свијета и бројним другим карактеристикама, роман представља монолитну и компактну цјелину која функционише по одређеним самосвојним законитостима. За роман се може рећи да у релативно равноправној мјери интегрише епске, лирске и драмске елементе, чиме преузима изражајна средства осталих књижевних родова. У модерно доба роман је обогаћен бројним новим поступцима обликовања и језичко-стилским изражајним средствима која одликују неке друге литерарне врсте: путопис, есеј, расправу, публицистичку прозу, лирску пјесму, класичну драму. „Тако је роман“ - пише Драгиша Живковић – „од првобитно једне књижевно-забавне врсте у античко доба, преко слике друштвеног стања човековог у 18. и 19. вијеку, постао данас заиста једна „омнибус“ књижевна врста која има претензију да у себи споји не само све књижевне родове и врсте, него и књижевност са науком и филозофијом и да постане универзално средство израза човековог духа. Он није само „епопеја наших дана“ већ и филозофско-уметнички трактат модерног човека, који се све више једначи са појмом поезије (књижевности) уопште и има највећи број читача” (Живковић 1988: 127).

На нивоу основне школе не постоји нека специјална, примијењена теорија књижевности или романа. Ученици основне школе упознају се са основним елементима и карактеристикама романа поступно, најприје на основу аналитичког приступа мањим наративним творевинама. Након проучавања цртице, новеле, народне приповијетке или мањих одломака романа, ученици се прво у наставниковој интерпретацији, а потом и у читанкама могу сусрести с основним одређењима у вези са теоријом књижевности и теоријом романа. Интерпретација романа у средњој школи, која се спроводи на комплекснијим дјелима и сложенијем нивоу, полази од претпоставке да су основна знања о овој књижевној врсти ученици већ стекли у основној школи. И поред тога што се знање о појединим основним елементима романескне структуре поуздано гради већ од петог разреда основне школе, са сваком интерпретацијом романа ученици продубљују знања, богатећи их, надограђујући и комплетирајући.

Драгутин Росандић демонстрира начин на који се од петог до осмог разреда проширују ученичка знања о фабули, посматрајући њихову надоградњу кроз интерпретације епских врста, почев од народног прозног стваралаштва и епске пјесме до умјетничке приповијетке и романа: „Пети разред: термин и његово појмовно значење (фабула – повезани низ догађаја), хронолошки ред казивања, главни тренуци, увод, главни дио, завршетак; шести разред: ретроспекција, главни и споредни тренуци, однос садржај - фабула, увод, почетак радње, заплет, најснажнији тренутак – врхунац, завршетак – расплет; седми разред: фабула са драматичним и смиренним током, функција увода, заплета



и расплета, уочавање преокрета – перипетије; осми разред: развијена и сажета фабула, функција преокрета, композиција фабуле, однос динамичких и статичких мотива у њој - наративни и остали дијелови, различити типови фабуле” (Росандић 1974: 24). Овај методичар сматра да се школска интерпретација романа може заснивати на појединим од његових елемената, од одређивања теме и идеја, проучавања ликова, композиције, до проучавања стилско-језичких обиљежја самог дјела у односу према другим остварењима истог аутора или упоређивањем творевина сродних структурних обиљежја.

Радмило Димитријевић залаже се за изучавање књижевно-теоријских појмова насталих на директној говорној пракси ученика и анализи њихових писмених састава, а потом и на књижевним текстовима уз обавезну примјену дијалогске методе. Милија Николић је на принципу стилско-језичких вјежби демонстрирао начин на који ученици формирају знања из области лингвистике и стилистике. Довођење књижевно-теоријских појмова у уску везу са практичном примјеном знања из ове области, Павле Илић објашњава на посебан начин: „Чим први пут сретну неки књижевно-уметнички појам, ученици морају да открију његову уметничку функцију јер би без тога била немогућа анализа текста: алегоричан текст не може се тумачити без схватања уметничке функције алегорије, песничку слику грађену епитетом није могуће схватити ако се не уочи уметничка функција епитета. Но, то је уочавање уметничке функције појмова у конкретној примени, а од тога до схватања њихове функције, без обзира у ком се тексту она остварује, пут је дуг” (Илић 1998: 474).

На примјеру једног из списка романа намијењених наставној интерпретацији, може се конкретизовати ова Илићева тврдња. При првом сусрету с романом *Зов дивљине*, на примјер, ученици примјећују да су све чисте и племените емоције приписане псу Баку који представља у роману симбол пожртвованости, оданости, самопрекора, али истовремено и издржљивости, борбености и снаге. Људи који тргују животињама осликани су као себични, бијесни, примитивни, дивљачни и насилни. При даљем Лондоновом приказивању односа људи према псима, ученици закључују да се сви људи не односе на једнак начин према животињама: док их једни гаје само да би се сакрили иза њихове снаге, прикрили комплексе и демонстрирали свој деструктивни нагон, други узгајају животиње старајући се о њима као о дјец, трудећи се да им обезбиједи сву потребну љубав, њежност и бригу. Пут ученичког закључивања може се окарактерисати као индуктиван сазнајни правац који се креће ка дедуктивном начину перципирања литерарних чињеница. Као што се људи на различите начине односе према животињама, исто тако се односе различито и једни према другима. Дакле, пас Бак не мора да представља само животињу, већ се прича о његовој тешкој судбини може односити и на судбину човјека одређене врсте, оног којег су цијелог живота газили и угњетавали, али који је упорношћу и позитивним особинама ипак успио да се потврди и наметне као вриједан и далеко бољи од оних који су га потцјењивали. Роман о псу Баку, Џек Лондон сјенчи алегоричном конотацијом, чиме фабулу дјела универзализује, не свдећи је на појединачни случај, већ на комплексну манифестацију егзистенцијалних питања, какву представља борба за опстанак, љубав и поштовање. „Тада ученици схватају“ – наставља Илић – „да није за алегорију битно да ли је употребљена у прозном или поетском тексту, да није битан ни обим текста, ни њено посебно значење у конкретном случају, већ да је битна карактеристика сваке алегорије пренесеност значења укупне радње дела, односно глобалне песничке слике, да је то метафора проширена на цео текст” (Илић 1998: 475).

Откривањем основних компоненти пишчеве поетике, смисла за естетско и стваралачке технике, сагледавањем датог романа у културном и књижевном контексту, тј. синхронији и дијахронији, ученици ће развијати способност доживљавања текста и уживљавања у њега, изграђујући вриједносне параметре и продубљујући разумијевање у односу на романескни жанр и књижевност уопште. Правећи синтезу својих ставова о утицају читаоачевог општег образовања на његову способност да приступи дјелу и разумије га на квалитетан начин, Станиша Величковић и Јордана Марковић истичу: „Читалачка комуникација с књижевним делом условљена је многим чиниоцима. Пре свега, читалац мора да поседује солидну књижевну културу, однегован укус и изграђене естетичке критеријуме. Без широке књижевне културе, без познавања теорије књижевности и књижевне историје, без увида у књижевну традицију и савремене књижевне токове не може се прићи критичком разматрању и вредновању књижевног дела. Проучавалац мора имати однегован књижевни укус који се постиже читањем најбољих дела светске књижевности“ (Величковић, Марковић 2002: 29).

Осим на знања из теорије романа, наставник и ученик се морају ослањати и на сопствени смисао за књижевност, односно таленат, који ће им омогућити оштрину запажања литерарних чињеница, смисао њиховог повезивања у јединствену представу и доношење логичних и тачних судова о дјелу као цјелини. Међутим, литерарни сензибилитет такође се стиче дуготрајном рецептивном и интерпретативном праксом, те вријеме представља важну компоненту која води ка успјеху у тумачењу романа. Током времена, наставник постаје искуснији и сигурнији у послу, а ученик образованији, зрелији у судовима и поузданији у процјенама. Домен литерарног представља поље на коме су чињенице често етеричне, флуидне и неухватљиве. С обзиром на то да сама књижевност не спада у групацију егзактних и провјерљивих дисциплина, теорија књижевности и њена грана - теорија романа, интерпретатору омогућују да на поуздан начин провјери и конкретизује властите судове, тврдње и запажања.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Павловић, М. (1961). *Основи методике наставе српскохрватског језика и књижевности*. Београд: Научна књига.
- Лешић, З. (1972). *Језик и књижевно дјело*. Сарајево: Свјетлост.
- Росандић, Д. (1974). *Методички приступ приповиједној прози*. Сарајево: Свјетлост.
- Николић, М. (1980). *У свету знакова, студије и предавања из методике наставе српскохрватског језика и књижевности*. Нови Сад: Матица српска.
- Иглтон, Т. (1987). *Књижевна теорија*. Загреб: Либер.
- Шефер, Ј. (1991). *Учитељ у пракси (Облици, методе и средства у настави)*. Београд: Чигоја штампа.
- Милатовић, В. (1995). „Однос теоријске и методичке интерпретације књижевног дела“. Зборник: *Методика наставе српског језика* (избор направили В. Цветановић, В. Милановић и А. Јовановић). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Живковић, Д. (1998). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: СКЗ.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад : Матица српска.
- Милатовић, В. (2001). *Методика наставе књижевности као научна и наставна дисциплина, Методичка пракса*. Београд, бр. 3-4.
- Величковић, С., Марковић, Ј. (2002). *Интерпретације из књижевности*. Ниш: СВЕН.

**Sofija Kalezic-Djurickovic, Ph.D.**

University of Donja Gorica, Podgorica, Montenegro

### **THE RELATIONSHIP OF METHODOLOGY AND METHODS IN THE TEACHING OF LITERATURE**

*Summary:* The methodology of the study of literature and teaching methods are the disciplines that exist in direct relations. Methodology is the science that has emerged as an expression of the tendency that the qualified reader enters into the sphere of literature, trying to decipher its enigmatic structure. Teaching methods have very similar objectives, except that here the demystification of internal norms of a literary work serves the goal of bringing it closer to pupils. Different approaches to literature and different results of these approaches do not diminish the importance of either discipline. The change in the aspect of observing a literary work makes up a universal idea about it, making it more complex and clearer.

*Key words:* methodology, methods, school, literature, novel.

## МОДЕРНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ ДЕЧЈЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ВРТИЋУ (ТЕОРИЈА, ПОЕТИКА И ПРАКСА)

*Сажетак:* Рад анализира примену теорије и поезике књижевности за децу и њену примену у пракси. Примена у пракси укључује, критику, реторику и стилистику. Рад анализира осам радова искусних васпитача из Панчева и Београда, који су завршили специјалистичке студије. Анализа показује изузетну оспособљеност васпитача у реализацији сложених циљева и задатака књижевности за децу у вртићу. Намеће се потреба састављања приручника од таквих радова васпитача.

*Кључне речи:* књижевност за децу, методика, поезика, критика, теорија, пракса, вртић, васпитач.

*О лепоти је тешко суд изрицати.*

*Лепота је загоњетка.*

Ф. Достојевски

### 1. Приступ или пут ка циљу

У уводним напоменама приручника<sup>1</sup> који смо градили под мотом стихова класика српске књижевности за децу Јована Јовановића Змаја: *Ал' ми деца / Боље знамо, / Јер ми бича / Не требамо; / Наша душа / Речи слуша* написали смо:

\* milosdjordj@yahoo.com

<sup>1</sup> Структура приручника Милоша Ђорђевића и Љиљане Келемен *Књижевност за децу* (Вршац, 2014) осмишљена је на следећи начин: у првом делу се презентују основни елементи теорије, поезике и критике књижевности за децу, а потом се, имајући на уму све педагошке циљеве који се утачу у практични циљ, доводе у везу са реториком, стилистиком и методиком, посебно када је реч о деловима који се односе на обраду уметничког текста и усмено изражавање. Први део као теоријско-критичко тумачење књижевности за децу, обогаћен је причом Ива Андрића *Аска и вул* и његовим аутопоетичким манифестом *О причи и причању*. Позивајући се на ауторитет мудраца српске књижевности, језика и писма, васпитачима сугеришемо две битне пишчеве идеје: 1) бајка и басна су књижевне врсте које су деца познате. У *Аски и вуку* се препознају неке од њихових особина. Андрићева алегориска прича је важна јер најпре указује на први антрополошки феномен – *игру и њену суштину и исконску потребу деце за игром*; 2) Андрићев аутопоетички коментари у беседи *О причи и причању* омогућују васпитачима да схвате суштину другог антрополошког феномена – *приче као средишта књижевне уметности у којој, као и одрасли, деца такође, исконски налазе себе*.

У другом делу доносимо избор неких књижевних текстова (који се најчешће интерпретирају у вртићима) и дајемо оквирну скицу њихове презентације. Аутори полазе од основних методичких, теоријских, критичких и реторичких принципа изложених у првом делу с идејом да покажу како студенти треба да приступе и избору и тумачењу. У четвртном делу понудили смо студентима грађу или огледне стилске примере на којима и сами могу спровести научно и тако уградити искуства практичара и теоријска знања са студија. Избор је намењен, како стоји у једном антологијском избору, *мајма* да одрасту: почев од сна, игре, заљубљивања, првих озбиљних одлука у вези са дружењем, васпитањем, весељем и самоосвећивањем, али и *великима* који треба да се присете свега што им је било важно кад су били деца, а што су заборавили.

„Потреба за оваквим приручником у високим струковним школама за васпитаче је очигледна и не тражи објашњења. Његов циљ је да конкретизује и лоцира задатке и обавезе студената у процесу интерпретације књижевности за децу у вртићима, с обзиром на то да је књижевност, по много чему, средишњи део српске културе и да она, у складу са својом природом, чува језичко, културно и цивилизацијско памћење народа.

Функција књижевности у вртићима је вишеструка. Кроз процес игре књижевност је увек усмерена на три суштинска задатка и циља: учење језика, остваривање васпитних циљева и развијање естетичких осећања.

Избором песама за децу, које су присутне у свакодневном раду васпитача, повезују се теорија и пракса. Логика избора и садржаја који се нуди није у томе да се изврши антологијски избор, нити исцрпна анализа, већ избор којим се објашњава суштина књижевности за децу и даје доказ и материјал за рад и узорно угледање.”

Следећи Змајеву мисао да *децја душа речи слуша*, у којој је казана суштина и педагогије и методике, допуњујемо је сродним идејама Достојевског:

*Деца лече човечју душу, или: Детету се све може казати, или још: Одрасли уопште слабо познају децу, очеви и матере чак ни своју рођену децу, и најзад: Од детета ништа не треба крити под изговором да су мала и да је за њих рано да то знају. Каква жалосна и несрећна мисао!*

Овде, из трећег дела Приручника, под насловом *Примери из праксе*, у којем се налазе прилози васпитача из Београда и Панчева, дипломаца Високе струковне школе за васпитаче „Михаило Палов” из Вршца, анализирамо два јер *показују јединство теорије и праксе*.

Прилози су сигуран путоказ будућим васпитачима и егзистирају као оквир за њихову креативност. Ови врсни примери практичне примене књижевности за децу *сугеришу идеју да треба направити обимнију и репрезентативну збирку од таквих радова из свих високих школа у Србији, и то за све предмете. Она би показала смерове унапређивања студија за васпитаче. То је наш централни вредносни суд на којем инсистирамо*.

Када смо се одлучили да прикажемо практичан рад или претакање теорије у праксу васпитача, пошли смо од сазнања Достојевског, које стоји као кључ или мото овог рада: *О лепоти је тешко суд изрицати и Лепота је загонетка*, а она је у основи и књижевности за децу, као и практичних налаза:

У једној анкети велики број васпитача је написао да бира текстове Душана Радовића јер су *поучни*. Ако се зна да је, како је познато, управо Радовић засновао поетску струју *антипедагошке оријентације* и да с њим почиње модерна и актуелна поетика књижевности за децу, јасно је да *поучност* није квалификатив његове поезије, већ га управо васпитачи њој приписују. Дакле, васпитачи своје намере приписују писцу.

## 2. Теорија и пракса на примеру песме *О стиду и срамоти*

Шта открива анализа прилога васпитача?<sup>2</sup> Примери из праксе јасно означавају како и колико се васпитачи придржавају теоријских правила при избору текстова, односно како их сада разумемо и тумачимо као прилоге теорији. Практика васпитача и њи-

<sup>2</sup> Практичну употребу књижевности у вртићу презентирају следећи прилози: Наташа Козловачки: *Улога књижевности за децу у вртићу*, Снежана Адамовић: *Икаров лет*, Ружица Беч: *Бајка о лабуду*, Зорица Дикић: *Лисица и рода*, Љиљана Дивљак: *Киша и три миша*, Ана Филиповић: *Формати интерпретације*, Драгана Ивановић: *Зунзарина палата*, Марта Вигњевић: *Златокоса и три медведа* и Драгана Комненовић: *Важно је бити важан*.

хова реализација књижевности за децу у вртићу откривају како и колико су теорија, поетика, критика, реторика и стилистика, уоквирени педагогом и методиком, нашли примену или одјек у вртићу. Њихови радови паралелно још:

- показују теоријску, критичку, поетичку и методичку основу или подлогу васпитача;
- откривају ефекте књижевности за децу и њене примене у вртићу;
- упућују на корелацију и јединство свих предмета, садржаја и методика у раду у вртићу.

Наравно, претходно питање је васпитачев критериј избора текста. Када бира текст, подсетимо, васпитача учимо да себи поставља и следећа питања:

- (1) Има ли дете могућност *идентификације* с оним што се налази у тексту као његова суштина?
- (2) Да ли се *угао гледања или тачка гледишта* писца поклапа с углом гледања детета?
- (3) Колико је у тексту присутна *прерада* околине стварности као дечје тумачење света која се огледа у егоцентризму, анимизму, персонификацији света?
- (4) Да ли је *слика света* из поетског текста идентична дечјој слици света, односно, колико текст исказује изворни дечји свет?
- (5) Да ли текст може да подстакне дечју машту, односно да ли прави *разлику* између реалног и измаштаног света?
- (6) Има ли у језику текста игре: *језичке игре, нонсенсне игре, неологизама*, односно да ли је језик текста својом једноставношћу и непосредношћу *приступачан детету*?
- (7) Има ли у тексту *хумора, духовитости, анегдотичности*, као основе и услова дечје пријемчивости?
- (8) Какав је *однос* одраслих и деце у тексту и да ли он изражава *партнерски однос*?
- (9) Да ли текст улази на терен *табу тема*: мистерија тела, рођења, љубави, божанства, оностраности?
- (10) Да ли се у тексту успоставља *узајамност* дечјег и песниковог виђења света?

(Узајамност подразумева да је дечје виђење света оплемењено књижевним изразом, а књижевничко виђење света казано једноставним „дечјим” језиком и оплемењено посебношћу дечјег доживљаја).

Имајући на уму управо критерије десет означених питања, у презентацији карактеристичних и стручних примера, полазимо од суштинске теме: *Утицај књижевности за децу на развој деце предшколског узраста*. Илустративан је пример како улогу књижевности за децу у вртићу види Наташа Козловачки. Она полази од идеје да се код деце најспорије развија чуло слуха и да је књижевни текст истовремено и средство за развој говора. У њеној интерпретацији и презентацији практичног искуства најпре је наглашена теоријска спознаја проблема у чијој је основни став: *добар човек те неће научити злу, а такав мора бити васпитач и човек у одабраном тексту*:

„Психолози тврде да се код деце најспорије развија чуло слуха. Многи верују да се деца рађају глува јер реагују само на изузетно јак звук у њиховој близини. Марија Монтесори сматра да није реч о неосетљивости на звук него о дубокој преданости звуку. Дететова осетљивост усредсређена је на центре за језик и на пријем речи. Моћни

слушни механизам реагује само на звук изговорене речи. За бебу људски глас је као музика. Оно се, у тами несвесног, припрема за сложени механизам покрета неопходних за репродуковање.”

Језик је оно по чему се човек разликује од свих других врста. Он је спона међу људима. Постоји низ правила које треба савладати да би се правилно говорио и разумео неки језик. Деца истог узраста, ма ком говорном подручју припадала, налазе се на истом развојном нивоу. Језик се развија, а не учи, то је природно. Дете поседује упијајући ум. „Дужност је мајки и друштва у целини да деци од годину и по дана омогуће контакт са одраслима који говоре негованим језиком и имају добру дикцију” (Монтесори, 2010 : 172).

У тај контекст ова васпитачица смешта улогу и функцију књижевности за децу и начин на који уче деца. Она је осмишљена да попут чаробног штапића:

- пробуди све моћи детета;
- да га подстакне на игру;
- да пробуди његову пажњу;
- да је држи живом онолико дуго колико је вешт приповедач и колико је садржај мудро одабран.

Дете учи самостално, без тирада, опијено бираним садржајима и гласом њему блиске и драге особе. Оно самостално закључује, има потребу да размењује са другима мисли и осећања, оно решава своје дилеме, опушта се и ослобађа негативних емоција. У том контексту Козловачки разматра посебно старе кратке говорне форме: успаванке, ташунаљке и брзалице.

Ево како на примеру песме *О стиду и срамоти* Душана Радовића, творца великог броја песама за децу, али и кратких, неодољивих, наизглед нонсенсних прича, које деца воле, које их веселе, које су безазлени позив на игру, а право су богатство и идеално средство за учење и усавршавање артикулације на начин који је њима близак – Козловачки илуструје своје теоријске поставке и показује како треба интерпретацијом реализовати изнете захтеве.

„Овакве поетске форме могао је осмислити”, каже она, „само неко ко много зна и уме да се игра, те то не звучи као подучавање и лекција. Дидактичност не вири из шареног папира којим су стихови за децу често умотани, а добит за дете је непроценљива”.

Илустративни су стихови:

*Један се стидео да пита где је клозет.*

*И шта је било?*

*Ништа, упишкио се у гаће.*

*Један се стидео да каже где га боли.*

*И шта је било?*

*Ништа, нису га излечили.*

*Један се стидео да купи у радњи гаће.*

*И шта је било?*

*Ништа, ишао је без гаћа.*

*Један се стидео да каже девојци да је воли.*

*И шта је било?*

*Ништа. Удала се за другог.*

Сјајан је њен полазишни и исходишни став – ова песма није нарочито популарна код васпитача, али је драгоцене због директног обраћања детету. Улива самопоуздање, даје на знање да се свима догађају непријатне ситуације и да од стида и срамоте користи нема.<sup>3</sup>

Методички приступ васпитачице огледа се у њеном сазнању:

„Одабрани текст васпитачица презентује деци различитог узраста на различите начине и са другачијим циљем. Исту песму на млађем узрасту деца усвајају јер, на пример, тако усвајају здравствено-хигијенске навике: радије перу руке или се више не противе да једу или спавају. Упознавање околине или усвајање моралних вредности дођу на ред касније. Трогодишњаца стоје поред једноставне илустрације коју је васпитачица пред њима нацртала и „читају” повлачећи прстићима од слике до слике. Док дланом о длан, двадесет малишана ову песму беспрекорно је усвојило и зна да цео свет једе и спава, да они који то не раде нико неће тући него женити, што им баш није јасно, али је смешно.”

## 2. Развој говора и утицај књижевности на примеру *Има једно место*

Критичко-теоријски став о вези и односу развоја говора и утицају књижевности за децу на развој деце Снежана Адамовић на примеру *Икаровог лета* обраде представља овако:

„У предшколском образовању и васпитању немогуће је развој говора посматрати посебно, као једну област дечјег развоја. Говор, као средство обраћања и споразумевања, утиче на дечји развој још у пренаталном добу. Мајка се обраћа својој нерођеној беби тако што јој прича, певуши или тепа. Притом додирује стомак и успоставља још јачу везу са својом бебом. Тек рођену бебу умирије нежан глас, певушење и, наравно, топао додир и благ поглед. Касније, током раста и развоја, детету пријају нежно обраћање, речи пуне разумевања, топао поглед и додир или вербалана и невербална подршка. Дакле, можемо закључити да се кроз читав дечји развој провлаче следећи чиниоци или елементи: *глас, поглед и додир*. Деца најбоље уче путем чула и због тога је потребно укључити их у процес учења и сазнавања јер се, на тај начин, омогућава боље остваривање образовних задатака у вртићу. Шири и потпунији приступ посредством ока, уха и додира може учинити да разумевање буде потпуније, а задржавање на предмету веће и ефикасније.”

Књижевност за децу она посматра и промишља као одлично средство или материју која може послужити као мотивација и увод у активност из било које области дечјег развоја, и стоји иза становишта: „Без обзира на то да ли се ради о басни, бајци, причи, бројалици, брзалици, разбрајалици, легенди, митологији, јер све те епске, дуже или краће форме, могу да се:

- *гледају* (ТВ, ЦД, сликовнице, апликације);
- *слушају* (касетофон, радио-причање);

<sup>3</sup> Исти вредносни суд имамо и за њену анализу Ршумовићеве песме *Има једно место*, која, како каже, ненаметљиво реализује неке од животних тема или идеја:

*Има једно место  
иза седам мора  
где цео свет спава.  
Спавати се мора.*



- *додирују* (израда лутака, костима, сцене, реквизита) и
- *доживе и схвате* кроз драматизацију, имитирање или глуму.”

У том смислу утемељено је и њено полазиште као основа практичног рада јер има јасну свест о улози чула у рецепцији књижевности за децу. Та свест заснована је на тези да:

„Оно што чујем – заборавим (1);

Оно што видим – запамтим (2) и

Оно што урадим – знам (3).”

Та теза се, потврђује и њено искуство, у практичном раду са децом показала као тачна:

„Већи број деце учи и памти лакше када нешто слуша и гледа, а потом то вербализује или практично прикаже. Због тога је неопходно развој говора и књижевност за децу повезати и уткати у све сфере дечјег развоја: социо-емоционалном, когнитивном, физичком, стваралачком. Кроз различите активности треба им понудити широк спектар средстава и материјала, раличите методе и облике рада, нове технологије и медије. Пошто деца не уче на исти начин, оваквим приступом омогућујемо сваком детету да лакше усвоји и упамти задату материју и то на себи својствен начин јер суштински циљ васпитача јесте – дете које је срећно, весело и сигурно у себе.”

Како се књижевно дело може употребити у свим областима дечјег развоја, васпитачица демонстрира на примеру обраде митологије *Икаров лет*:

„Први наш задатак је да децу упознамо са новом речи – МИТ. То је грчка реч која значи – прича. Потом им објашњавамо о чему нам говори мит. То је прича о божанским бићима, неким предметима, животињама, биљкама, небеским телима. Колико је дете упознато са овим терминима сазнаћемо кроз разговор који може обухватити бројна питања и захтеве:

- Шта је Бог?
- Које домаће животиње знаш?
- Које дивље животиње си видео?
- Које биљке знаш?
- Наброј небеска тела.
- Наброј предмете од дрвета, пластике, стакла.

„Током ове активности дете учи да изнесе своја схватања, показује одређени степен знања, учи се да саслуша друге и да други њега саслушају и богати свој речник. Дакле, овим се остварује широка лепеза циљева књижевности за децу у вртићу.”

Ево како она плански, смишљено и ненаметљиво, реализује широку лепезу циљева у учењу слова, певању, спознавању појмова и бројева, развијању мишића и графомоторике, и то све као увод у обраду митске приче:

„Упознавање слова – реч МИТ можемо искористити у почетном учењу слова и писању, тако што ће деца самостално исписивати слова: М-И-Т.

*Цртање* – та иста слова деца могу оживљавати, давати им ликовни израз – додају очи, уста, косу, нос (а) или да слово личи на рингишпил, кантар, пењалицу (б).

*Развијање моторике* – могу их вајати од пластелина, теста или изрезивати од картона и да, притом, вежбају графомоторику и ситне мишиће шаке.

*Измишљање речи* – измишљамо нове речи тако што ћемо на задату реч МИТ додати гласове: МИТа, МИТел, МИТко, МИТић, сМИТ, саМИТ.

*Играње* – играмо игру „На слово, на слово” М,И,Т, тражећи предмете, имена, бића.

*Певање* – реч МИТ употребићемо и у музичким активностима тако што певамо тихо или гласно прво глас по глас ММММ, па ИИИИИ и, на крају ТТТТ (а) и потом их позивамо да певају повезано М-И-Т, тако што ће после сваког изговореног гласа ударати звечком.

*Математичке активности* – реч МИТ користићемо за бројање до 3, формирање скупа од три елемента; исписивање бројева 1, 2, 3; утврђивање појма броја 1: један је Месец, 2: два су ирваса, 3: троглави змај.”

Тек после тако раскошног и богатог увода, у који су укључена теоријска знања, инвенција и велика мотивација и васпитача и деце, пред нама је план интерпретације митске приче *Икаров лет*, коју може и прочитати:

„Пошто смо децу упознали са новом речи МИТ, играли се са њом, прелазимо на причање приче *Икаров лет*. То можемо урадити уз помоћ сликовнице, луткарске представе или апликација. Ако деци приказујемо цртани филм на ДВД-у, неопходно је током гледања деци објашењавати ко је ко, настале ситуације, шта се то десило и зашто.

„Дедал је у Атини био на гласу као вешт уметник и мајстор. Минос, моћни краљ Крита, га је позвао на своје острво и поверио му је важан посао: да сагради лавиринт у ком ће затворити Минотаура, човека са главом бика који се хранио људским месом. Дедал је отишао на Крит заједно са својим сином Икаром. Тамо је осмислио и саградио Лавиринт. То је била огромна палата, која се састојала од много дворана, степеништа, пролаза, ходника, подрума итд. Био је тако лукаво направљен да ни сам Дедал није могао да нађе излаз. (Иначе, Дедалово име на грчком значи *лукав*). Када је после много година завршио Лавиринт, Дедал је желео да се врати у Атину. Краљ Минос га је одбио да би спречио да се истина о Лавиринту прочује и наредио да се Дедал и Икар затворе у Лавиринт. Дедал и Икар су знали да ће их чудовиште пронаћи и појести и да је готово немогуће пронаћи излаз. Пошто неке од одаја Лавиринта нису имале таваницу, Дедал је, посматрајући лет птица, дошао на идеју да направи крила помоћу којих би могли да побегну. Направио је оквир ког је обложио перјем птица и причврстио га воском. Изложио је свој план сину Икару и упозорио га да не лети ни превисоко, а ни ниско, јер, ако буде летео превисоко, сунце ће отопити восак, а ако буде летео прениско, морска пена ће натопити крила и више неће моћи наставити са летом. Полетели су са једне узвишице и дуго су летели један поред другог, али је онда Икар осетио сигурност и срећу што лети и почео је да се успиње у висине. Сунчева топлота је била све јача и восак је почео да се топи. Крила су му убрзо спала са рамена и он је, вриштећи, пао у море које га је заувек прогутало.

„Дедал је дуго кружио изнад воде у нади да ће пронаћи сина. Кривио је себе и своју вештину за синовљеву смрт. Место где се Икар утопио прозвао је Икарија. Затим је тужан отишао на Сицилију где је саградио храм у част бога Аполона и принео крила као жртву богу.

„Следи разговор о причи и јасно постављен циљ да кроз разговор о причи дете стекне слику о себи и добије одговоре на питања: Ко чини породицу? Зашто је породица важна? Како чланови продице помажу једни другима? Како се зове Икаров отац? А ваш? Шта је Дедал учинио да би са сином отишао са острва? Шта је ваш отац урадио да вам помогне?

„Кроз ликовне активности дете може илустровати причу и нацртати чланове своје породице или само јадног члана. Исто тако, могу повезати и емоционални развој и разговарати о томе шта је то љубав? Као логична нуде се питања:

- Да ли Дедал воли свога сина?
- Како то показује?
- Да ли вас воле родитељи?
- Како то показују?
- Шта је то страх?
- Да ли се Дедал плашио?
- Зашто?
- Чег се ви бојите?
- Како показујете страх?
- А да ли се Икар плашио?
- Шта је то туга?
- Како показујемо да смо тужни?
- Када сте тужан?
- Ко је у причи био тужан?
- Зашто?

Помоћу приче о Икару и Дедалу дете:

- *уознаје* и открива живи свет путем посматрања и експериментисања;
- *упоређује* живи и неживи свет;
- *уознаје* изглед и грађу животиња;
- *уочава* користи које човек има од животиња;
- *експериментиса* материјалима како би се упознало са физичким појавама:
- топло, хладно, светлост;
- *уознаје* својство воде и
- *сазнаје* шта је то *мокро*.

„Кроз разговор деца сазнају које су то пернате животиње тако што користимо слике, апликације и сликовнице: кокошке, патке, гуске, ћурке. Питамо их које користи човек има од њих (јаја, месо, перје.). Које још животиње имају перје? Одговор је: *птице*. Деца набрајају врсте птица које знају. Одговарају на питање: Какву корист имамо од птица?

„Даље настављамо са физичким активностима где деца опонашају кретање живине и птица. На делу је покретна игра „Птице у гнездо”. Питамо их: Шта је то заједничко за птице и живину? Одговор је: *перје*. Деци донесемо различите врсте перја која разледају, мере по дужини, утврђују да ли је тешко или лако, врте га кроз прсте; сазнају да корен перја бode, да се са пером некада писало итд. Кроз експеримент упознајемо својство воде. Шта је у причи Дедал рекао своме сину да ће се десити ако лети сувише ниско? Одговор је: *Повући ће га таласи. Наквасиће се перје и потопиће се*. Деца експериментишу са перјем, потапају га у воду и сазнају када се натопило и када је перје потонуло?

„У другом експерименту деца се упознају са физичким појавама. Како је Дедал хтео да побегне са острва? Од чега је хтео да направи крила? Одговор је: *правио је перја различитих величина од канапа и воска*.

„Зашто је било опасно да Икар лети високо? (Сунчева топлота може да отопи восак.). Деца излажу воштане свеће сунчевој топлоти. Питамо их: Шта се десило? Да ли се то исто десило и са Икаровим крилима?

„Ову причу можемо употребити и у саобраћајним и практичним активности-ма. Како је Дадал замислио да побегне са острва на коме је био заточен са сином Икаром? Одговор је: осмислио је да направи крила и да одлете. Питамо их: Која саобраћајна средства постоје данас? Деца набрајају и описују њихов изглед, величину, и начин кретања. У току физичке активности опонашју кретање авиона, ракете, хеликоптера. Као практичну активност, кроз коју ће деца показати шта су научила, понудићемо им да од отпадног материјала направе своја крила: перје, канап, лепак, восак, летвице, картон, папир у боји, пластичне кесе.

„Но, како у предшколском васпитању и образовању не учествују само васпитачи, већ у сарадњи са родитељима и друштвеном средином чине тим који ће помоћи детету да лакше савлада тешкоће у животу, позваћемо родитеље да нам се прикључе у изради крила за своје дете. Након завршетка практичног дела рада, можемо направити дефиле кроз град или изложбу наших радова. Укључивање родитеља у рад, код деце ствара сигурност, радост заједничког стварања и већу повезаност са породицом.

„Постоји још низ активности које се могу одрадити кроз обраду ове приче, што доказује да је свако књижевно дело за децу неисцрпан извор знања које можемо искористити у свим областима дечјег развоја, како бисмо им помогли и омогућили да, на себи својствен начин, схвате и науче понуђене садржаје.”

Из овако комплексно постављених и остварених циљева и задатака, васпитачица извлачи закључак да је задатак васпитача и одраслих да омогуће сваком детету да: *сазна, каже и да се покаже*. Јер, свако дете је рођено да постане нешто:

„Неко је рођен за Музичара, а неко за Математичара.

Неко је рођен за Историчара, а неко за Истраживача.

Неко је рођен за Тенисера, а неко за Трубача.“

„С том поентом, у речима понављамо слова из речи МИТ. Обраду можемо окончати упућујући децу на смисао пословице и питањем: Зашто се и данас каже: *Ко високо лети ниско пада?*”

Анализа само два примера показује, а такви су и остали који су остали изван критичког разматрања, да је ниво оспособљености наших васпитачица изузетан. Њихов приступ и реализација сложених циљева и задатака књижевности за децу у вртићу и практичан учинак такође. То наводи на закључак да је нужно од оваквих радова, на нивоу Републике, направити зборник. Он би помогао у сагледавању искустава и унапређењу методике књижевности за децу у вртићу.

#### ЛИТЕРАТУРА

Ђорђевић, М. и Келемен, Ј. (2013). *Књижевност за децу*. Вршац: Висока школа струковних студената за васпитаче „Михаило Палов”.

Павловић, М. (1974). *Поезија и култура*. Београд: Нолит.

*Прегледни речник компаратистичке терминологије у књижевности и култури*. (2011). Нови Сад: Академска књига.

Фрај, Н. (2007). *Анатомија критике*. Нови Сад: Орфеус.

**Milos M. Djordjevic, Ph.D.**

Preschool Teachers' Training College "Mihailo Palov", Vrsac, The Republic of Serbia

**MODERNIZATION OF TEACHING CHILDREN'S LITERATURE IN THE  
KINDERGARTEN (THEORY, POETICS AND PRACTICE)**

*Summary:* The paper analyzes the application of theory and poetics of children's literature and its application in practice. Practical implementation includes criticism, rhetoric and stylistics. This paper analyzes eight other papers written by experienced preschool teachers from Pancevo and Belgrade who have all graduated from specialist vocational studies. The analysis of these papers shows that there exists a remarkable capability of teachers to implement complex goals and objectives of children's literature in kindergarten, which further leads to stating the need for comprising such papers written by preschool teachers into a manual.

*Key words:* children's literature, methodology, poetry, criticism, theory, practice, kindergarten, teacher.

## ЈЕДАН ВИД РЕКОНСТРУКЦИЈЕ СРЕМЧЕВЕ БЕЛЕЖНИЦЕ У ФУНКЦИЈИ УСПЕШНЕ РЕЦЕПЦИЈЕ ПОП ЋИРЕ И ПОП СПИРЕ

*Сажетак:* Рецепција Сремчевог романа *Поп Ћира и поп Спира* зависи од „хоризонта очекивања” ученика који у појединим сегментима значењски може бити изневерен. Том семантичком јазу „доскочили” су приређивачи овог издања из 2010. године (Креативни центар) кроз својеврсни вид реконструкције Сремчеве књижевне бележнице и укупног Сремчевог поетичког поступка. Реверзибилним поступком Сремчев роман о банатским свештеницима поред препознатљивог „словног дезена” на маргинама добија релевантна, додатна објашњења, текстуалне и визуелне природе. Читалац нове генерације уз примарни текст добија и одговарајући контекст за разумевање (прилагођен животном искуству, непознато постаје познато), што највише подсећа на реконструисање бележница. Оваква интеракција (примењен методички принцип очигледности) отвара нове могућности у настави, дајући јој ширу образовну перспективу, посебно за упознавање приватног живота Срба у 19. веку. Објашњења непознатих речи на периферији странице, фотографије етнографске вредности, цртежи-илустрације карикатурално хумористичког проседа (својственог Сремчевој поетици) у служби су разумевања прочитаног текста у центру. Таквом међусобном интеракцијом постигнут је један вид реконструкције Сремчеве бележнице која омогућава позитиван рецепцијски моменат.

*Кључне речи:* Стеван Сремац, *Поп Ћира и поп Спира*, реконструкција, „хоризонт очекивања”, методика наставе српског језика.

Познато је да је Стеван Сремац увек са собом носио бележницу (нотес) за документовање свега онога што би касније згодно могао да употреби у својим књижевним делима. Живот, у свој својој пуноћи, Сремац је посматрао као својеврсну књижевну грађу коју је само требало стрпљиво и предано посматрати и бележити. Обраћајући се 1902. године Светозару Ћоровићу изговорио је: „Видиш (...) овде ми је, што се рекне, као *извор* неки, па кад ме засврбе прсти да пишем, а ја узем бележницу и из ње уносим у приповетку све оно што је згодно” (Поповић, 1935: LXXXIV—LXXXV).

Многи проучаваоци Сремчевог дела (Јован Скерлић, Павле Поповић, Милан Кашанин, Петар Митропан, Јован Деретић и др.) препознали су у овом поступку минуциозне кораке које су у књижевном стваралаштву правили и Дикенс, Доде, Зола, Гогољ и многи други, како закључује Ана Радин (Радин, 2002: 13). Феномен реконструисане Сремчеве бележнице препознали смо у књизи Стевана Сремца *Поп Ћира и поп Спира*<sup>1</sup>,

\* ikonici@nscable.net

<sup>1</sup> Роман је у склопу наставног програма за седми разред основног образовања и васпитања обавезног наставног предмета Српски језик.

а у издању Креативног центра<sup>2</sup> из 2010. године. Приређивачи, отворени за уметнички експеримент, у свему су посвећено и прегалачки испоштовали Сремчеву поетику, његов стваралачки поступак, као и ликовну даровитост и радозналост.

И сам текст *Поп Тице и поп Спице* прошао је дуг развојни пут од бележнице до романа. По сведочењу Павла Поповића (Поповић, 1935: XLI–XLIV) Сремац је од свог ујака Јована Ђорђевића, којем је и посветио роман, чуо анегдоту о два банатска попа. По бележењу Бранислава Нушића била је то аутентична сомборска туча попова (Нушић, 2005: 145–147). Младен Лесковац (Лесковац, 1977: 325–334) сматра да постоји публицистички, а не усмени подтекст за роман у виду анегдоте штампане 1885. године у часопису Јована Јовановића Змаја *Стармали* под насловом „Баш његови зуби”. Текст анегдоте из Сремчеве бележнице, било да је извор усмене или публицистичке провенијенције, о чему постоје различита тумачења у савременој историји књижевности (Пешикан-Љуштановић, 2009: 51), преображавањем је у заокружени текст романа тако што је у наставцима излазио у часопису *Будућност* 1894. године, потом је те исте године роман објављен у засебној књизи, а затим је прештампаван у *Бранковом колу* за 1898. годину (Џонић, 2005: 124, 127).

Данашње читање обавезне лектире, како у средњој, тако и у основној школи, често се своди на принудну, невољну и дуготрајну радњу која нагони ученике на проналажење „спасоносних” решења у виду нечитања оригиналног књижевног текста. Ђаци се довијају на разне начине – у најбољем случају коришћењем интерпретација, затим гледањем филмоване верзије, позоришне прераде и слично. Најчешће се њихово касније целоживотно знање о класицима домаће или светске литературе своди на штуро препричане текстове преузете са интернета. Читалац XXI века очекује да нешто буде лако за перцепцију, иначе брзо губи интересовање и прелази на друге медијске садржаје. Због тога мора бити истински заинтересован за текст пред собом, мора бити мотивисан<sup>3</sup> за читалачки процес, нарочито ако је млађег узраста. Разумејући тренутну кризу читања приређивачи књиге<sup>4</sup> одустали су од традиционалне организације странице која је имала само текстуални део и, евентуално, црно-белу илустрацију. Уместо тога, они су приредили књигу за читаоце која ће их својом дидактички осмишљеном опремом приморати на интелектуалну и емоционалну ангажованост. Комуникативност текста биће већа услед успостављеног „медијског синкретизма” (Љуштановић, 2004: 41–42) и свакако ближа ученику навиклом на конзумирање разноврсних медијских садржаја. Иновативни елементи о којима ћемо у овом раду говорити на трагу су Сремчевог литерарног и ликовног сензибилитета.

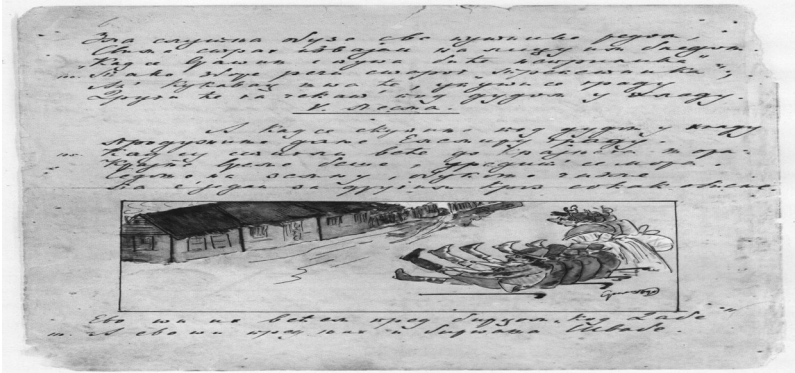
<sup>2</sup> Креативни центар је у оквиру *Библиотеке Пустоловине*, пре овог романа, објавио 2007. године роман из нишког живота Стевана Сремца *Зона Замфирова*.

<sup>3</sup> Треба напоменути да је у налету ревалоризације дела Стевана Сремца последњих година дошло до медијске експанзије на неколико нивоа. Појављују се књижевни експерименти: Стевана Сремац, *Зона Замфирова, шта је било после* (2005) и Бранислав Милтојевић, Ивица Стевановић, *Стеван Сремац, Бранислав Милтојевић, Ивица Стевановић у речи и слици вам представљају Катилу, сирову нишку прикажњу у неколико одвојених графичких слика* (2007). Незаобилазне су екранизације Здравка Шотре по мотивима Сремчевих романа: *Зона Замфирова* (2002) и *Ивова слава* (2005). Сениша Павић написао је сценарио за телевизијску серију *Оно наше што некад бејаше* (2007). Мјузикл *Зона Замфирова*, у режији Кокана Младеновића, игра се у Позоришту на Теразијама од 2012. године. Аутентично враћање у прошлост за медијски прогресивне генерације може бити интересантно и кроз серију *Поп Тица и поп Спира* из 1982. године са Ђорђем Балашевићем у улози Шаце (постоји и старија верзија у режији Софије Соје Јовановић из 1957. године).

<sup>4</sup> Илустровао Марко Сомборац, приредила Милена Трутин, аутор *Пустоловног додатка* Симеон Маринковић, аутор *Речника* Виолета Бабић, дизајн Мирјана Живковић.

## 1. По угледу на Сремца карикатуристу

Стеван Сремац је у време службовања у Нишу предавао у гимназији многе предмете (Сремац, 2005: 116), а међу њима и цртање. По сведочењу Александра Дерока, тада је другогао са наставником цртања Стеваном Никшићем Лалом (Дероко, 1979: 52, 59, 60) са којим је илустровао *Бал у Елемиру*, а „који му је, поред ових стихова овде, изгледа и 'Ивкову славу' а можда још и неке друге ствари (...), илустровао својим цртежима” (Дероко, 1979: 52). Дакле, Сремац јесте позитивно гледао на илустрацију својих текстова, али је, што је још значајније, и сам цртао и илустровао са претензијом на „стил лаке и ведре карикатуре, без истицања нечег сувише драстично подсмешљивог” (Дероко, 1979: 59).



1. Илустрација за *Бал у Елемиру* (Сремац, 1979: 20)

На трагу Сремчеве традиције, Марко Сомборац се својим илустрацијама директно обраћа оку читаоца и тежи да му зароби поглед и задржи пажњу, провоцирајући га и изазивајући његову машту (Николић, 2006: 141). Осмислио је аутентичне цртеже за насловну страницу као и за двадесет и шест поглавља. Као што се некадашњи читалац, чим би започео читање Сремчевог дела сусретао са приповедачевим прологом, кратким графички истакнутим заглављем, тако у издању Креативног центра савремени читалац има уз пролог и графички приказ, као његову допуну. То није обичан визуелни прилог јер је Сомборац у својим цртежима применио карикатуру, зарад смехотворних ефеката (Петровић, 2011: 137–143). Његове илустрације су хуморни коментар, апострофа на морална изопачења која треба изобличити у судару *високог* и *ниског*, *светог* и *профаног* у баналној свакодневици. Сомборац на цртежима инсистира на (о)смеху (Иконић, 2011), али у зависности од ситуације, од лика до лика, тај покрет усана спреман на громки смех из стомака, често је, у ствари, спремност на громогласни крик пораз, мржње, немоћи, потребе да се напакости, да се подсмехне људским аномалијама, недостацима физичке, али пре свега, духовне природе. Сва та отворена уста, са зубима који се виде или не, јесу уста која су спремна да прогутају свет у *гарантуовском* смислу (Bahtin, 1978), а врсте смеха које стварају могли би се подвести и уврстити у категоризацију смеха коју даје Владимир Пропп (Владимир Яковлевич Пропп) (Прор, 1984)<sup>5</sup>, те тако можемо разоткрити и какву је врсту смехотворенија у одређеној слици, одређе-

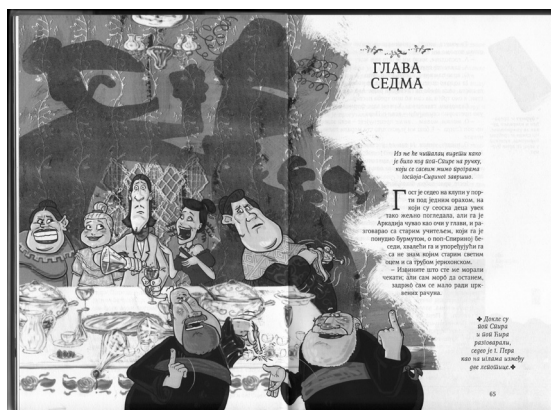
<sup>5</sup> Пропова класификација смеха разликује шест врста смеховних продукција које настају на релацији објекат – субјекат: *подсмешљиви*, *злобни*, *цинични*, *ведри*, *обредни*, *раскалашни смех*.



ним ликом и догађајем Сомборац желео да оствари. Карикатуриста је препознао афинитете модерног реципијента и тиме свој графички исказ прилагодио *хоризонту* његовог *очекивања* (Jaus, 1978). Тај цртеж има и практичну вредност. У каснијем враћању тексту, он ће бити читаочев оријентир кроз нелинеарно читање и подсећање на хронологију догађаја.



Илустрација 2: Насловна страна *Поп Ђири* и *поп Спири* (Сремац, 2010)



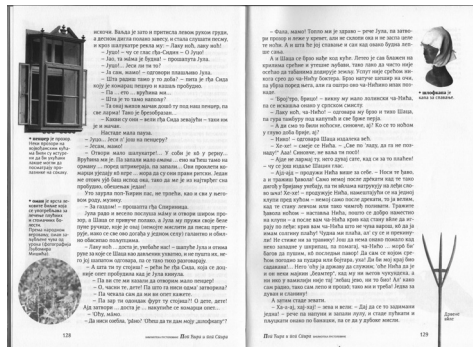
Илустрација 3: *Поп Ђири* и *поп Спири* (Сремац, 2010: 64–65)

## 2. Сремчева аутентичност у мање познатим речима

Непознате и мање познате речи у роману нису само дате у прегледном, физички одвојеном *Речнику* на последњим страницама књиге, него су поједине представљене и на маргинама, као део својеврсног илустрованог речника (текстуално објашњење уз одговарајућу фотографију). Апстрактне појмове било је неопходно на неки начин

конкретизовати, учинити их делом ученикове реалности. Они не познају предмете и појмове традиционалне културе XIX века, па самим тим, узрочно-последично, не могу ни препознати, нити разумети њихову семантику. Поштовање хоризонта очекивања и *принципа примерености* (Илић, 2006: 46) методички је оправдано. Семантичко поље непознатих речи служи и за разоткривање контекста, аутентичних видова живота и усменог стваралаштва становништва Војводине о којима Сремац пише (Пешикан-Љуштано-вић, 2009: 51–64. Види, такође: Вукићевић, 2005: 26–42). Непознате речи на маргинама су фотографска и текстуална објашњења о оруђу (*чегртаљка, гребен, кресачка*), берберском алату (*клешта, игле, козје ноге*), сеоској кући (*стреха, шталог, ћерам*), одећи (*шнуфтикла, опаклија, шлингована сукња*), забави (*ероберунг, лустајзе, виловати*), црквеној терминологији (*рипида, пентикостар, полијелеј*), обичајима (*додоле, погачари, јабука*), историјским личностима (Еуген Савојски, Павле Ненадовић, Стефан Стратимировић, Јован Рајић), популарним писцима (Коста Руvaraц, Ваза Живковић, Милован Видаковић), примерима омиљене женске лектире (*Аделаида настирка на Алтима, Геновева, Љубомир у Јелисиуму, Карловачки ђак*) и друго.

При томе, важно је истаћи да и поред употребљених маргина, читање текста није угрожено презасићеношћу информацијама са периферије. Периферија и центар странице добро функционишу заједно. У методичком смислу, поменуте фотографије и цртежи (примерени и функционални) никако нису терет тексту, већ његова пратња јер се у свему испоштовао став Милије Николића да су „илустрације само *помоћно средство* и да не смеју да потисну и замене *језички материјал, текстове и говорну праксу*” (Николић, 2006: 674). Захваљујући њима, текст се сагледава у новој пројекцији, потпуније и трајније у укупном уметничком доживљају, у циљу стицања ширих знања о временском, просторном, друштвено-историјском, културолошком аспекту (приватни живот на тлу северне Војводине<sup>6</sup>) који је као ванкњижевни подтекст инкорпориран у уметнички текст. Томе доприноси и одељак књиге који следи одмах иза Сремчевог романа, а пре *Речника. Пустоловни додатак* аутора Симеона Маринковића доноси биографске податке из Сремчевог живота и ствара симбиозу на релацији писац – дело, тако да се роман и на овај начин шире локализује и контекстуализује (Николић, 2006: 284).



Илустрација 4: *Пон Ђира* и *пон Спира* (Сремац, 2010: 128–129)

<sup>6</sup> Проучавање *Пон Ђира* и *пон Спира* може започети и ван учионице уз сва преимућства таквог методичког приступа. Војвођански стил живота XIX века ученици могу упознати посетом Музеју Војводине у Новом Саду који је многе фотографије из сталне поставке уступило приређивачима ове књиге.

Колико читање може да представља проблем у ученичкој рецепцији показале смо на примеру кулинарске терминологије. Лексички фонд ученика седмог разреда, о раблезијанском апетиту банатских попова потенцијална је препрека. Отуда и проишлази непознавање или непрепознавање лексичког корпуса карактеристичног за описану војвођанску гастрономију Сремчевог књижевног куvara. Поједине термине кулинарске провенијенције (*ајпренсупа, цуштајз, покенес, гефроренес* итд.) у свом културном коду и интимном искуству не познају чак ни знатно искуснији читаоци. Студенткиња Филозофског факултета у Новом Саду је из поменутог романа ексцерпирала кулинарску грађу и при томе *гранадир марш* (Петровачки, Недељков, 2011: 85) није препознала као појам гастрономске природе, као врсту јела од теста и кромпира (Клаић, 1974: 470). У овом конкретном примеру јасна је потреба да приређивачи дају разјашњења за читаоца основношколског узраста. Наводимо овај пример, јер се чак ни у овом издању не налази објашњење за поменуто јело ни на маргинама, нити у *Речнику*.

Стеван Сремац је у *Поп Ћири и поп Спири* излазио изван оквира књижевног језика, покушавајући да оживи говор војвођанског амбијента (Јесковац, 1979: 75–78). Језик јунака и језик приповедача у роману је тзв. *урбани дијалекат*, својеврсна мешавина стандардног шумадијско-војвођанског дијалекта и уже, говора средњег Баната и Бачке (Јерковић, 2005: 109–133). Ово је јединствен пример да се ученици упознају са језичким супстандардима и да се применом метода хеуристичког разговора открију одлике Сремчевог језика и израза (Маринковић, 2003: 69–75). Отуда ће консултација *Речника* на крају књиге и помоћ професора бити неопходна за разумевање многобројних, мање познатих лексичких слојева присутних у говору ликова из романа (Петровачки, 2011: 131–141). Такође, треба водити рачуна и о оним речима које су често у употреби, о тзв. обичним речима, чија се семантика пренебрегава као позната, али њихово непознавање ипак доводи до сметњи у разумевању текста: *мантија, куглоф, аван, опанци, кандило* итд. На овај начин ученици спознају практичну вредност речника и навикавају се на коришћење лексикографских издања (Николић, 2006: 302).

Сремац је пазио да у писању пренесе оживотворене боје и мирисе људи и поднебља. Зато је, зарад аутентичности, за своје бележнице тражио „Светозару Ћоровићу да му пошаље називе свих мостарских махала и сокака и дојављивао у Ниш да му се саставе пописи старих имена” (Радин, 2002: 13). За потребе романа *Поп Ћири и поп Спири* из *Стармалог* је преузео имена Ћири и Спири, којима је насловљена стална дијалогска рубрика, а слично је било и са именом попа Олује (Јесковац, 1977: 325–334). Ту потребу за аутентичношћу имали су и приређивачи Креативног центра, који су скројили књигу по опробаном Сремчевом поетичком обрасцу. Поштујући и познајући теорију рецепције и пресудну, делатну и творачку улогу читања и читаоца у разумевању природе књижевног дела, они су у у реверзибилном кључу, у реконструкцији, представили новог Сремца, Сремца за XXI век. Било би интересантно поставити питање како би Сремац читао ово издање свог романа. Да ли би ново интермедијално „паковање” добило одобравање у Сремчевом одговору: „онако да буде лепше” (Поповић, 1935: XLV)?

Наше мишљење је да је поетички и уметнички рукопис српског реалисте испоштован, а да су приређивачи издања у великој мери успели да приближе његово дело савременим читаоцима, посебно млађег узраста. У методичком смислу, ово издање представља напредак у поређењу са старијим, сувопарним издањима истог романа јер прати потребе савременог читаоца који је навикао на мноштво подстицајних детаља којима се изазива његова машта, привлачи његова пажња и одржава концентрација неопходна

за конзумирање дубљих уметничких слојева текста. Предавачима је умногоме олакшан процес приближавања Сремчевог текста ученицима јер је књига оживљена бројним илустрацијама, визуелним и вербалним додацима који помажу самостално савладавање градива и подстичу ученике на креативност и отвореност у перцепцији. Материјал који пружа ово издање подстиче интерактивно учење, на које су ученици данас навикнути путем коришћења најразличитијих медија, и интердисциплинаран приступ јер се стечена знања могу користити и у другим областима као што су настава страних језика (немачки, мађарски итд.), музичког, историје и слично. Сматрамо да би било од велике користи да се настави ова традиција Креативног центра и да се и друга популарна дела из лектире приреде на сличан начин.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bahtin, M. (1978). *Stvaralaštvo Fransoa Rablea i narodna kultura srednjeg veka i renesanse*. Beograd: Nolit.
- Вукићевић, Д. (2005). „Цитатност на супрот миметизму у делу Стевана Сремца”. *Градина. Часопис за књижевност, уметност и културу*. нова серија 8/2005: 26–42.
- Деретића, Ј. (1985). *Историја српске књижевности*. Београд: Просвета.
- Дероко, А. (1979). „Нека фамилијарна сећања и понешто још из старих писама, све допуњено сликама из породичних албума”. Сремац, С, *Бал у Елемиру, истинит догађај. Епос у десет песама, са сликама у тексту*. Београд: СКЗ.
- Иконић, И. (2011). *(О)смех Стевана Сремца*. Нови Сад: Матица српска.
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, методика наставе*, четврто допуњено издање. Нови Сад: Змај.
- Jaus, H. R. (1978). *Eстетика recepcije: izbor studija*. Beograd: Nolit.
- Јерковић, Ј. (2005). „Супстандард у Сремчевом ’Поп Ћири и поп Спири’”. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику XLVIII/1–2*: 109–133.
- Klaić, V. (1974). *Veliki rječnik stranih riječi izraza i kratica*. Zagreb: Zora.
- Лесковац, М. (1977). „Откуд Стевану Сремцу оквирни мотив за ’Поп Ћиру и поп Спиру’”. *Баштина. Чланци и огледи из српске књижевности*. коло LXX, књ. 466: 325–334.
- Лесковац, М. (1979). „Сремчев ’Бал у Елемиру’”. Сремац С., *Бал у Елемиру, истинит догађај. Епос у десет песама, са сликама у тексту*. Београд: СКЗ: 75–78.
- Љуштановић, Ј. (2004). *Црвенкапа грицка вука: студије и есеји о књижевности за децу*. Нови Сад: ДОО Дневник – Новине и часописи, Змајеве дечје игре.
- Маринковић, С. (2003). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Милтојевић, Б, Стевановић, И. (2007). *Стеван Сремац, Бранислав Милтојевић, Ивица Стевановић у речи и слици вам представљају Катила, сирову нишку прикажњу у неколико одвојених графичких слика*. Београд: Еврест медиа.
- Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Нушић, Б. (2005). „Порело Сремчевих прича”, *Градина. Часопис за књижевност, уметност и културу*. нова серија 8/2005: 145–147.
- Петровачки, Љ. (2011). „Лексички слојеви у говору ликова из романа *Поп Ћира и поп Спира*”. *Лексикологија, ономастика, синтакса*. Уредници В. Ружић, С. Павловић. Нови Сад: Филозофски факултет: 131–141.
- Петровачки, Љ, Недељков, Љ. (2011). „Кулинарска лексика у роману ’Поп Ћира и поп Спира’ Стевана Сремца”, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*. књ. XXXVI–1: 81–90.
- Петровић, Т. (2011). *Увод у књижевност за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.

- Пешикан-Љуштановић, Љ. (2009). „Усмена књижевност и традиционална култура у роману 'Поп Ђира и поп Спира' – заступљеност и комичка функција”, *Усмено у писаном*. Београд: Београдска књига: 51–64.
- Поповић, П. (1935). „Стеван Сремац – човек и дело”. Сремац, С. *Приповетке*. књ. 4. Београд: СКЗ: V–XC.
- Прор, V. J. (1984). *Problemi komike i smeha*, Novi Sad: Dnevnik – Književna zajednica Novog Sada.
- Радин, А. (2002). „Три 'географије' Стевана Сремца”. Сремац С., *Избрана дела*. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Сремац, С. (1979). *Бал у Елемиру, истинит догађај. Енос у десет песама, са сликама у тексту*. Београд: СКЗ.
- Сремац, С. (2005). „Аутобиографија”. *Градина. Часопис за књижевност, уметност и културу*. нова серија 8/2005: 116.
- Сремац, С. (2007). *Зона Замфирова*. Београд: Креативни центар.
- Сремац, С. (2010). *Поп Ђира и поп Спира*. Београд: Креативни центар.
- Сремац С. (2005). *Зона Замфирова, шта је било после*. Београд: Политика – Народна књига.
- Џонић, У. (2005). „Библиографија о Стевану Сремцу”. *Градина. Часопис за књижевност, уметност и културу*. нова серија 8/2005: 124–128.

**Ivana Ikonic, M.Sc.**

College of Professional Studies for Management and Business Communication,  
Sremski Karlovci, The Republic of Serbia

**ONE WAY OF RECONSTRUCTING SREMAC'S NOTEBOOKS WHICH RESULTS IN AN ENHANCED RECEPTION OF *PRIEST ĆIRA AND PRIEST SPIRA***

*Summary:* The reception of Sremac's novel *Priest Ćira and Priest Spira*, relies heavily on the students' "horizon of expectation" which often happens to be semantically impaired. In an attempt to bridge this semantic gap, the authors of the 2010 edition (Kreativni centar) used an extraordinary method to reconstruct Sremac's literary notebooks and the whole poetic procedure Sremac used when writing. This reverse process complements the recognizable "textual pattern" of the novel about two priests in Banat with textual and visual explanations given on the margins. Along with the primary text, a present-day reader gets the corresponding context which improves their understanding (it is adapted to correspond to life experience of readers, the unfamiliar becomes familiar), which is very similar to the act of reconstructing notebooks. Such an interaction (application of methodological principle of exactness) opens new opportunities for teaching, providing the teaching process with a broader educational perspective, especially for learning about the life of Serbian people in the 19<sup>th</sup> century. Explanations of the unfamiliar vocabulary given on the margins, ethnographically valuable photographs, drawings-illustrations done with a lot of humor (typical of Sremac's literary style) all serve the purpose of better understanding the text in the centre. Such interaction of diverse instruments results in what we can call the reconstruction of Sremac's notebooks.

*Key words:* Stevan Sremac, *Priest Ćira and Priest Spira*, reconstruction, "horizon of expectation", methodology of teaching Serbian language.

## ПРАКТИЧНА ПРИМЕНА ПРИНЦИПА КОМУНИКОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

*Сажетак:* Неопходан услов успешне наставе је добра комуникација. Рад испитује начин развијања културе изражавања ученика, кроз практичну примену основних принципа педагошке комунологије у настави српског језика (у старијим разредима основне школе). Могућа методичка решења, креирана у складу са програмским захтевима језичке културе, и потврђена у пракси, акценат стављају на подизање нивоа међувршњачке комуникације. Радам се настоји доказати да се позитивном наставном комуникацијом подстиче стваралаштво, креативност, самосталност ученика и да се подизањем нивоа културе изражавања утиче на ефикасност целокупног наставног процеса.

*Кључне речи:* култура изражавања, комунологија, говорна вежба, писмена вежба.

Комуникацију најчешће дефинишемо као процес у коме креирамо и шаљемо сигнале, вербалне или невербалне поруке које се у виду информација, идеја или емоција, примају и интерпретирају и на које одговарају други. Комунологија је релативно нов појам који се употребљава за све оно што смо о феномену и моћи комуникације од човекове прве изговорене речи до данашњег дана сазнали.<sup>1</sup> Да је у питању моћно оруђе или оружје, видимо и по томе што се данас на већини високошколских установа она изучава у различитим видовима, што се од стручњака из најразличитијих области очекује да поседују умеће комуницирања као „специјално знање“ неопходно за продуктивност и успех.<sup>2</sup> Научити како се воде разговори<sup>3</sup> нипошто није лака ствар, па због тога није чудно што су свуда око нас програми подучавања, тренинзи, семинари, радионице које се баве умећем комуницирања. Насупрот томе, ма колико у области образовања педагошка комунологија заузимала значајно место, она се у самом наставно-методичком процесу матерњег језика и књижевности у основној школи, у пракси маргинализује. Због тога се данас суочавамо са великим проблемом развијања културе изражавања ученика. Основци показују неспособност за изражавање сопствених ставова, аргументовану одбрану мишљења, па чак и просту комуникацију у којој се поштује саговорник. Тако, насупрот свим трендовима које диктира тржиште рада, наша стварност сведочи да је „немушност“ постала шира друштвена појава.

Савремене педагошке и дидактичке тенденције, инсистирајући на равноправности свих учесника у васпитно-образовном процесу, настоје да ученика учине актив-

---

\* marinatokin@gmail.com

<sup>1</sup> Детаљније о појмовима комуникације и комунологијевидети у: Meyers Meyers, 1985; S. Price, 1998; Dance & Larson, 1976; H. D. Lasswell, 1948; J. A. De Vito, 1978; I. E. Catt, D. Eicher-Catt, 2010.

ним субјектом наставе и промене положаје односа ученика и наставника. „Данашња нова школа се не може замислити без иновирања или промена укупног комуникацијског дискурса јер њена перспектива је да она буде прогресиван модел где се уче и формирају основни комуникацијски облици понашања“ (Кеверески, 2011: 523). Нажалост, у школи сегмент комуникације не прати тенденцију њеног целокупног развоја. У школама је и даље најчешћа једносмерна комуникација у којој је наставник доминантан, главни организатор свих активности. Уколико двосмерна комуникација постоји, она је присутна у дијалогу наставника и ученика, врло ретко као активна комуникација међу самим ученицима. Претрпани планови и програми, пребукирана одељења, недостатак савремених наставних средстава, мали број часова вежбања... све су то, у зависности од угла из ког се посматрају, оправдања или изговори за оно што школа не може да учини.

Актуелни наставни планови и програми садрже захтеве који се тичу језичке културе, али у њима се усмено изражавање не издваја као засебна програмска целина нити му се поклања нарочита пажња. У свим циљевима и задацима, начинима остваривања програма, све оно што је вербално посматра се у дихотомији писано/усмено, где се наставнику препушта избор у приступу проблемима из области језичке културе и њиховој обради. Сви остали програмски захтеви, који се тичу других области, много прецизније су дефинисани.<sup>2</sup> Оно што је наставним планом предвиђено да се може спроводити и као усмено и као писано, у пракси готово увек постаје писани облик. Усмено изражавање се на тај начин маргинализује и своди на планом прописану наставу ортоепије<sup>3</sup>, или се везује искључиво за часове обраде књижевних дела, на којима ће ученик кроз дијалог учествовати у њиховој интерпретацији. Иако је тачно да ниједна наставна јединица, функционални појам и сл. не би требало да се изучава изоловано већ корелацијски као део система, оваква настава оставља врло мало места за рад на развоју културе говора. Нажалост, ни образовни стандарди<sup>4</sup> не садрже компетенције за област усменог изражавања<sup>5</sup>, већ, представљајући је као један од важних циљева наставе, дају препоруке шта би у будућности на овом пољу требало чинити и неке смернице у дефинисању знања и умења.<sup>6</sup> Последица оваквог односа према градиву које се у школи об-

<sup>2</sup> Захтеви који се тичу писања и читања, много прецизније су дефинисани не само темама и предвиђеним поступцима поступне обраде, већ нпр. прецизним бројем писаних домаћих задатака и обавезних писмених вежби на нивоу школске године.

<sup>3</sup> Која више нема везе са античким беседништвом, већ пре са правилним изговором, дикцијом.

<sup>4</sup> Школа мора имати дефинисану развојну стратегију која подразумева континуирану анализу остваривања постављених циљева, стручно планирање активности, анализу постигнућа ученика, као и самовредновање рада наставника. У склопу ових захтева образовни стандарди се појављују као: „искази о темељним знањима, вештинама и умењимакоје ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању. Стандарди артикулишу најважније захтеве школског учења и наставе и исказују их као исходе видљиве у понашању и расуђивању ученика. Преко стандарда се образовни циљеви и задаци преводе на много конкретнији језик који описује постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења” (*Образовни стандарди*, 2010: 5).

<sup>5</sup> „У образовне стандарде, после одговарајућих испитивања и одређивања нивоа, треба укључити и област УСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ“ (*Образовни стандарди*, 2010: 9).

<sup>6</sup> „Као основа за дефинисање стандарда у тој области може послужити следећи списак знања и умења: правилно изговара гласове; поштује књижевнојезичку норму у говору; изражајно чита уметнички текст обрађен у настави и изражајно казује научен текст; препричава текст без сажимања или са сажимањем; зна да исприча о стварном или измишљеном догађају, у првом или трећем лицу, поштујући изворну хронологију или ретроспективно; уме усмено да обавести некога о нечему и опише нешто (да усмено сачини експозиторни и дескриптивни текст); уме да учествује у расправи; уме да формулише своје мишљење и да га јавно исказе; и има изграђену културу комуникације (културу сопственог изражавања, као и слушања и поштовања туђег мишљења)(Нагласила М. Т.)” (*Образовни стандарди*, 2010: 9). Прак-

рађује видљива је и у резултатима PISA истраживања, на ком су наши ђаци приказали слабија постигнућа, „у оним вештинама које у школи нису препознате као важне, које се не налазе у наставним програмима, па их према томе ни наставници не увежбавају са ученицима” (PISA, 2009; PISA, 2012).

Поставља се питање – одакле поћи и где тражити решења?

*Poeta nascitur, orator fit.*<sup>7</sup>

Уколико већ немамо могућност измене програмских садржаја, требало би потражити места у њима, на којима би се, радом на часовима, могло активно утицати на развијање комуникацијских способности ученика. Први корак у томе била би – способност опажања битности различитих чинилаца комуникације, којих ученици врло често нису свесни: контекста (искуственог поља пошиљаоца и примаоца поруке), сопствене представе о себи и другима, хијерархије вредносних преференци, невербалног сегмента комуникације... „Особа која је несвесна ширег комуникацијског контекста, и прихвата такву своју комуникацијску позицију као природну, неће се трудити да сумња у њу, неће се трудити да схвати правила и улогу коју она нуди у тој комуникацији, а понајмање ће се трудити да разуме и промени ток апстракције и генерализације који су је навели да дође до одређених комуникацијских значења. Порукe које нису доступне корекцији врло често бомбардују индивидуу у оквиру одређене културалне масовне комуникације. Деца су сјајан пример некога ко је стално изложен масовним комуникацијама из саме породице, са радија, телевизије, цртаних филмова, итд.“ (Мандић, 2001: 30). Сматрамо да је, на свим образовним нивоима, а поготово у настави матерњег језика, неопходно будити свест ученика о сопственој улози у комуникацијском ланцу и развијати компетенције ученика у међувршњачкој комуникацији.<sup>8</sup>

Основна својства доброг говора су: *правилност, јасноћа, језгровитост, течност и сврсисходност* (Шипка, 2011: 99). Разговор се одвија у фазама (успостављање контакта, информативна фаза, фаза давања аргумената, фаза закључивања и завршна фаза), али добру технику вођења разговора не одликује само познавање структуре, већ овладање техником вођења разговора, од одређивања циљева, давања и примања повратних информација, активног слушања, технике питања, ја изјава. До ових закључака ученици врло лако могу доћи и сами континуираном анализом сопствених искустава. Пожељно би било да наставник и ученици саставе скуп правила<sup>9</sup> која се односе на

---

тична искуства показују да је захтеве који су наглашени у цитату, постојећим системом наставе готово немогуће испунити. Нажалост, ови наводи заправо представљају оно у чему су наши ученици најслабији.

<sup>7</sup> Песник се рађа, говорником се постаје.

<sup>8</sup> Истраживања доказују да: „Позитивна обележја, односно квалитети комуникације у настави попут: усмерености на развој личности, подстицање стваралаштва и креативности, развој способности и самосталности ученика, у великој мери доприносе повећању њене ефикасности. Обезбеђивањем интеракције, демократских односа, равноправности, хуманости и поверења, мотивације, педагошка комуникација развија позитиван однос према наставном процесу и спремност за улагање већег напора у реализовању васпитно-образовних задатака и циљева. Уколико учесници наставну комуникацију процењују и доживљавају као позитивну, подстицајну, квалитетну, уколико су њоме задовољни, много лакше, са више воље и љубави приступају свим наставним активностима и остварују боље резултате у њима“ (Јовановић, 2009: 373).

<sup>9</sup> Пошто су часови матерњег језика (било да је реч о градиву књижевности или језика) засновани на дијалогу, до ових правила долазимо тимским радом (на крају сваког часа), заједничким коментарисањем дијалога и извођењем позитивних или негативних закључака о њему. Сви закључци се записују на посебну страну у свескама од чега касније креирамо пано (плакат, подсетник и сл.) на зиду учионице, који ће трајно подсећати на културу говора и правила којих се треба придржавати.



културу комуникације и да се њима константно користе (од млађих ка старијим разредима, без обзира на врсту часа и тип градива које се на њима обрађује).<sup>10</sup>

Колико и како је могуће више наставних јединица и програмских захтева објединити у једну тематску целину, засновану на међувршњачком дијалогу, покушаћемо да прикажемо на примеру часа обраде и анализе књижевног дела<sup>11</sup> *Прича о кмету Симану*, Иве Андрића. Одабрани текст послужио нам је само као илустрација за примену различитих модела, при чему се од наставника очекује да све приказане приступе изводе на једном часу, већ да их током школске године, континуирано имплементирају у обавезне и препоручене наставне садржаје на часовима српског језика.

Пошто је један од захтева „Упућивање ученика у друштвено-историјску условљеност уметничког дела и однос писца према друштвеној стварности“ (НП VII, стр. 7), сматрамо да у овом узрасту наставник не би требао да презентује ученицима ове чињенице, већ да их упућује на самостално истраживање и презентовање информација.<sup>12</sup> Од уобичајене форме реферисања требало би одсупити и ученицима дати задатак да припреме вест, репортажу или извештај (облици изражавања предвиђени планом и програмом) о промени власти у Босни 1878. године<sup>13</sup>, што би био добар увод за сам рад на тексту.

Током анализе самог текста, ученике можемо поделити у три групе и дати им задатак да представљају Симана, заступајући његове ставове, Ибрагу и непристрасног посматрача. Различите програмске захтеве<sup>14</sup> користимо у задацима које дајемо ученицима. Ученици заједнички могу сачинити план сажетог представљања догађаја из перспективе лика који им је додељен<sup>15</sup>, а затим усмено изложити конципиране ставове и размишљања. Чланови групе, који представљају непристрасног посматрача, могу заједнички сачинити питања за интервју са Симаном и Ибрагом, на која представници именованих јунака одговарају уз претходно консултовање са осталим ученицима из своје групе. Осим теме разговора и постављених питања у овом сегменту рада, веома је ва-

<sup>10</sup> Као илустрацију наводимо једну од изјава ученика ОШ „Прва војвођанска бригада“ у Новом Саду, која нам може послужити као смерница за формирање правила комуникације: „Имам трему када ме много особа слуша. Бојим се да ће ми се други ругати и смејати, ако погрешим. Док говорим, тешко ми је да се концентришем. Истовремено треба да водим рачуна о многим стварима: размишљам о ономе што желим да кажем, како то говорим, које речи употребљавам... Посматрам све оне који су око мене, да видим да ли је то што причам забавно и да ли ме разумеју“.

<sup>11</sup> Један од захтева Наставног програма за пети разред основног образовања и васпитања, који се у истом облику појављује и у осталим разредима каже: „Све врсте тих вежбања, чији је циљ развијање језичког мишљења, изводе се на тексту или у току разговора. Знатан део говорних вежбања има за циљ изграђивање културе усменог изражавања. У низу својих задатака (правилност, лакоћа, јасност, једноставност, природност, прецизност, дикција) те вежбе треба у највећој мери да приближе учеников говор књижевном изговору“ (НП V, стр. 26).

<sup>12</sup> „Оспособљавање ученика за што самосталнији приступ књижевном тексту: истраживање одређених вредности са становишта уоченог проблема, доказивање утисака и тврдњи, запажања и закључака подацима из текста“ један је од захтева Наставног програма за седми разред основног образовања и васпитања (НП VII, стр. 7).

<sup>13</sup> Ово не би требао да буде исувише захтеван задатак за ученике седмог разреда јер је поменути историјски догађај обавезан део градива историје у седмом разреду.

<sup>14</sup> Нпр. препричавање текста са променом редоследа догађаја по самостално сачињеном плану, уз замењивање драматичког лица; подела текстова (и облика изражавања) према основној сврси: излагање (експозиција), опис (дескрипција) и приповедање (нарација), технички и сугестивни опис, техничка и сугестивна нарација... (НП VII, стр.8-9).

<sup>15</sup> Препричавање, у зависности од текста, избора теме или догађаја, можемо отежати захтевом за хронолошким или ретроспективним приповедањем, техничким или сугестивним описивањем, нарацијом...

жан начин на који „одабрана личност“ одговара. Приликом рада у групи, ученици сачињавају радни план тј. јединствени концепт<sup>16</sup>, који ће сваки појединац поступним радом моћи да развије у сопствену, циљано оријентисану припрему за разговор.

Комуникацију подижемо на виши ниво, ако код ученика пробудимо свест о различитим „каналима“ невербалне комуникације. Анализом књижевног текста, тачније поступака Симана и Ибраге, откривамо специфичну психолошку карактеризацију јунака, чиме код ученика можемо развити свест о сопственом невербалном учинку у комуникацији. У томе нам може помоћи *Вежба за опажања партнера у комуникацији* (Андевски, 2008: 51) чија питања усмеравамо на јунаке текста, а коју прилагођену узрасту ученика можемо извести<sup>17</sup> након било ког часа на ком је било активног дијалога.

„Лексичке вежбе: исказивање особина предмета (у оквиру описивања), односно исказивање радњи (у оквиру приповедања) одговарајућим придевима и прилозима, односно глаголима. Коришћење стилски неутралних и експресивних речи“ (НП VII, стр.9), могуће је извести на занимљив начин кроз тзв. вежбу *забране*. Уместо уобичајеног принципа задатих појмова на основу којих ће се формирати излагање, ученицима се задају изрази које током излагања неће употребљавати, нпр: мисли, зна, размишља (о), схвата, верује, жели, разуме, сећа се, замишља, има (нпр. плаве очи, дугу косу...), пита се, воли, мрзи...<sup>18</sup> Оваква говорна вежбања утичу на квалитет како усменог, тако и писменог изражавања и могу представљати веома добру припрему за писање свих типова писмених вежби.

Креативни развој културе усменог изражавања једна је од важних тема која директно води ка развијању комуникацијских вештина и креативном писању. Идеја овог рада била је да покажемо да је култура изражавања, велико проблемско место у настави. Нажалост, градиво прописано наставним плановима и програмима не оставља много места за вежбања, која би допринела подизању њеног нивоа. Сматрамо да је нека вежбања, као у наведеним примерима, могуће учинити саставним делом већине часоваи кроз њих допринети подизању целокупног нивоа језичке културе ученика, уколико са развијеном свешћу о овом проблему, приступамо планирању наставе и сегмент културе изражавања постављамо као један од циљева сваког часа матерњег језика.

<sup>16</sup> Када су чланови групе принуђени да формирају јединствени радни план, они заправо формулишу циљеве. Дужом, систематичном применом говорних вежбања у настави, са ученицима можемо открити законитост по којој то несвесно чине, а која се редовно своди на саставни део технике вођења разговора, на *три правила формулисања циљева* (више о овим правилима види у: Андевски, М. 2008: 56-67).

<sup>17</sup> Разговор пред сам крај часа или домаћи задатак у писаној форми, у виду већ припремљеног листића који ћемо поделити ученицима.

<sup>18</sup> Нпр. уместо:

Ибрага не може да поверује у оно што му се дешава, пита се откуд кмету толика храброст. Осећа нервозу и малаксалост, мисли да ће се од шока онесвестити.

треба употребити реченице попут

„Ибрага пређе руком преко очију. Као да се свет из темеља заљуљао. Придржава се за једну шљиву“ (И. Андрић, *Прича о кмету Симану*).

ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М. (2011). „Конструктивистички оквири дидактике односа“. *Педагошка стварност*, LVII, 5-6, Нови Сад.
- Андевски, М. (2008). *Уметност комуницирања*. Нови Сад: Цеком.
- Dance, F. & Larson, C. (1976). *The Functions of Human Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- DeVito, J. A. (1976). *Communication: Concepts and Processes*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Eicher-Catt, D. & Catt, I. E. (eds) (2010). *Communicology: The New Science of Embodied Discourse*. Madison, WI: Fairleigh Dickinson University Press.
- Јовановић, М. (2009). „Педагошка комуникација као фактор ефикасности наставе“. *Педагошка стварност*, LV, 3-4, Нови Сад.
- Lasswell, H. D. (1948). *The Structure and Function of Communication in Society*. New York: Harper & Bros, 1948.
- Meyers, G. E. & Meyers, M. T. (1985). *The Dynamics of Human Communication*. Ont., Canada: McGraw-Hill Ryerson.
- НП V - *Наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања*, НП VII- *Наставни програм за седми разред основног образовања и васпитања*  
[http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna\\_nastavni\\_planovi\\_programi.html](http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html)
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања* (2009). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Разумевање прочитаног: PISA 2003 и PISA 2006* (2009). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- PISA 2009 у Србији: први резултати* (2010). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Центар за примењену психологију.
- PISA (2009) <<http://www.pisaserbia.org/najcesca-pitanja/20-u-cemu-su-nasi-djaci-na-prethodnom-testiranju-bili-najlosiji-koje-su-to-oblasti-znanja-koje-su-nas-dovele-do-41-pozicije-.html>>25. 1. 2014.
- PISA(2012) <[http://www.pisaserbia.org/images/stories/pdf/PISA\\_2013\\_Srbija\\_prvi\\_rezultati.pdf](http://www.pisaserbia.org/images/stories/pdf/PISA_2013_Srbija_prvi_rezultati.pdf)>20. 5. 2014.
- Price, S. (1998). *Media Studies*. Longman.
- Томић, З. (2003). *Комуникологија*. Београд: Чигоја штампа.
- Шипка, М. (2009). *Култура говора*. Нови Сад: Прометеј.

**Marina Tokin, M.Sc.**

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

**THE PRACTICAL APPLICATION OF THE MAIN PRINCIPLES OF  
COMMUNICOLOGY IN SERBIAN LANGUAGE CLASSES**

*Summary:* A necessary condition for successful teaching is good communication. The paper examines the way students develop their culture of speech, through the application of basic principles of educational communicology in Serbian language classes (in the higher grades of primary school). Possible methodological solutions, created according to program requirements of language culture, and confirmed in practice, put the emphasis on raising the level of peer communications. This paper demonstrates that positive communication in education encourages creativity, independence of students and raises their level of speech culture which has a positive affect on the efficiency of the overall learning process.

*Key words:* culture of speech, communicology, speech practice, writing practice.

## КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У ЦИЉУ УНАПРЕЂИВАЊА ДЕЧЈЕГ ГОВОРА

*Сажетак:* Рад приказује лингвистички и методолошки аспект способности савременог васпитача чији је утицај на говор детета неоспоран. Пошто се говор развија брже од мисли, а дете врло често опонаша говор одраслих, размотриће се каквим језичким изразом васпитач треба да располаже на свим језичким нивоима, нарочито на фонолошком као базичном нивоу, у циљу савладавања говорних препрека, ваљане комуникације и богаћења језичке апаратуре детета предшколског узраста. Један од главних задатака васпитача јесте развој говора предшколског детета, те је фокус овог истраживања на компетенције којим васпитач треба да овлада како би процес усвајања матерњег језика и богаћење језичког садржаја био испуњен.

*Кључне речи:* компетенције васпитача, лингвистика, дечји говор, матерњи језик.

### 1. Компетенције и улога васпитача у развоју говора деце предшколског узраста

Лични развој се повезује са обележјима и значењима друштвеног дискурса, а заснованост му лежи на развојно-хуманистичком, узајамном и одговорном односу појединаца - заједница. Посебну улогу има образовање у подстицању развоја људских потенцијала за стицање компетентности као опште способности појединца (Гојков, 2006).

Већина стручњака слаже се са оценом да су бројни разлози због којих је потребно квалитетније образовање будућих учитеља и васпитача и „ширење“ спектра њихове компетенције. Програми обуке на учитељским факултетима и васпитачким школама оцењени су, углавном, као застарели са врло мало иновативних модела обуке. Прилагођавање новим захтевима модерног образовног система намеће потребу за осавремењивањем система и садржаја њиховог образовања на високошколском - универзитетском нивоу, што би се одразило и на повећање ефикасности васпитно-образовног рада са предшколском и школском децом. Не треба истицати да од компетенција васпитача и учитеља зависи да ли ће и у којој мери деца развијати своје компетенције неопходне за живот у савременој цивилизацији (Стојановић, 2006). Компетенције којим васпитач треба да овлада како би процес усвајања матерњег језика и богаћење језичког садржаја био испуњен јесу од великог значаја за унапређивање развоја дечјег говора.

Васпитач у раду са децом предшколског узраста треба да испуњава опште задатке у погледу неговања способности комуницирања. Један од задатака је да негује разноврсне видове практичне комуникације помоћу радњи у току заједничких активности и афективне комуникације невербалним средствима, као и да уводи децу у вер-

---

\* jovanjovanovic86@gmail.com

балну комуникацију ради усвајања социјалних знаковних система, пре свега говора као основног средства за уобличавање, трансформацију и саопштавање својих идеја, а затим и других условних система знакова, писаних и других симбола, слика, схема, гестова, мимике, саобраћајних знакова, разних сигнала итд. Посебно треба да их уводи у коришћење специфичног језика сваке уметности за примање и преношење идеја и осећања, односно, у њихова комуникативна средства: *аудитивна* (говор, песма, музика), *кинетичка* (покрети и плес) и *визуелна* (линије, боје и облици)” (Каменов, 2007: 170).

Васпитач треба да, кроз усмерене активности у вртићу, подстиче вербални развој детета, а нарочито његово стваралачко изражавање. Дете се изражава говором да би комуницирало са другима и да би се стваралачки изразило. Отуда настаје језичко говорно стваралаштво деце као слободно испољавање осећања, чулног доживљавања и интуиције и наравно мишљења. Кроз разне активности деце треба развијати њихову способност трагања и откривања начина за стваралачко уобличавање и хармонично организовање мисли и осећања уз помоћ говора, музике, покрета, као и свих других игара. Оптимални услови за развој говора су складни односи између детета, васпитача, његове породице и околине. Деца свој говор развијају под утицајем спољашне средине, а на основу сопствених менталних способности. У раном детињству, дете је упућено на непосредни свет у којем живи и на људе са којима успоставља различите врсте односа. У складу са подстицајима које добија, врло брзо усваја језичке обрасце које чује у свом окружењу.

Васпитач треба да децу усмерава ка активностима у којима ће да слушају и дискриминишу поједине шуме, звукове и гласове. То се може постићи коришћењем текстова књижевности за децу, али и обрадом кратких народних умотворина. Код деце су омиљене загонетке, питалице, бројалице, разбрајалице итд. Ове кратке народне врсте подстичу децу да слушају, препознају и разликују гласове, гласовне супрасегменте и друге говорне целине. Обрадом тих књижевних врста на разне начине се усмерава дечја пажња на то да схвате да се говор састоји од гласова, речи и реченица како би се код деце развијали појмови о елементима говора. На тај начин деца се припремају и за описмењавање јер се развија њихова фонематска перцепција и оспособљавају се за анализу грађе говора. Изузетно је важно да васпитач буде добар узор деци кад је реч о говору, као и да посебним поступцима и вежбама ствара услове како за правилан изговор свих гласова матерњег језика, тако и усвајање јасне дикције, акцента и правилног изговарања речи и реченица, као и правилну интонацију (гласност, висину, боју, темпо, изражајност и др.) Такође, треба на време да открије децу која имају тешкоће у правилном изговору гласова како би им пружио специјалну помоћ, по потреби у сарадњи са логопедом (Миленковић и Драгојевић, 2009).

Улога васпитача је да помогне детету, путем комуникације, да пронађе и изгради свој општи приступ у сазнавању и освајању физичког и социјалног света. Васпитач би требало да, као партнер у комуникацији, обезбеди, кроз више различитих прилика, заједнички контекст, „значањски дијалог“ завистан од детета, који има сврху „подупирања“ у интеракцији и напредовање детета од посматрача, до равноправног учесника, који може да иницира и усмерава комуникацију.

Станковић-Ђорђевић (2001) у свом делу *Традиционално и активно учење говора у предшколској установи*, истиче да васпитач у духу активног учења треба да обезбеди заједнички контекст, „значањски дијалог“ завистан од детета који има сврху подупирања у комуникацији. Систематским посматрањем, снимањем говорних аката приликом

активности у вртићу, ауторка закључује да су у комуникацији васпитач – дете присутне псеудо-комуникативне функције говора- поукенарација, позивна репродукцију, инструкције, водени одговори и сл. Васпитачи следе линију традиционалног учења, постављају деци минималне когнитивне захтеве, који подразумевају пасивност деце и одговоре когнитивног типа. Иако постоји захтев за активно учење и партнерски однос васпитач - дете, комуникација у вртићу не подразумева праву социјалну и вербалну интеракцију, већ једносмерно деловање од васпитача ка деци. Васпитач треба да буде водич у свету реалности, неко ко асистира и служи, а не поучава и не усмерава, ко иде за корак испред детета и доживљава учење као удружено улагање и размену са децом. Комуникација васпитач - дете имају специфичност да је асиметрична – на страни васпитача је његово искуство и место у васпитно-образовном процесу. Напори васпитача у оквиру васпитно-образовног рада би требало да буду у сагласности са ритмом и брзином јединственог система развоја сваког детета (Станковић-Ђорђевић, 2001).

Међу задацима васпитача у раду на развоју говора јављају се и они у вези са богаћењем деце речника. Задатак васпитача је да организује поступке за утврђивање и обогаћивање речника који се састоји од свих речи које дете разуме и користи. Ови поступци подразумевају проширивање деце искуства и појмова чији су називи речи, одговарајућу фреквенцију речи (именице, глаголи, заменице, придеви, прилози и бројеви), увећавање лексичког фонда и адекватно коришћење речи у говору (Миленковић и Драгојевић, 2009).

Каменов (2007) истиче опште задатке васпитача у погледу неговања способности комуницирања:

- Неговање различитих видова практичне комуникације помоћу радњи (поступака) и афективне комуникације невербалним средствима и увођење деце у вербалну комуникацију ради усвајања социјалних знакових система, пре свега говора;
- Упознавање деце са семиотичким системима који постоје паралелно са говором, као што су систему знакова сликовне природе, системи графичких симбола, гестовни језик, ритуали;
- Изграђивање богатог и организованог система шема, операција и појмова који ће успешно замењивати реалност;
- Унапређивање функција вербалне и невербалне комуникације: успостављање и одржавање односа са другима, изражавање, тражење одговора, преношење информација, говорење о ономе што се замишља и представља;
- Неговање свакодневне ситуације погодне за вежбање спонтане комуникације;
- Подстицање превођења невербалних израза у вербалне изразе;
- Обогаћивање говорног израза;
- Пружање одређених модела исказа;
- Обезбеђивање разноврсног избора партнера за комуникацију;
- Вежбање и подстицање, поред улоге говорника, способности слушања, примања поруке;
- Приближавање деци средства и моделе писане комуникације (Каменов, 2007: 167-169).

Основни разлог деловања на развој говора у предшколском узрасту је да се развије језик као средство за прецизну комуникацију и сналажење у друштву. Успех у школском учењу у знатној мери зависи од развијености говора детета, односно богат-

ства његових појмова и речи којима се они означавају, као и способности њиховог коришћења за изражајно, повезано, граматички правилно. Развијеност говора је значајан индикатор зрелости деце за полазак у школу. Комуникативност се огледа у начинима на које де дете обраћа васпитачу, способности усклађивања сопствених жеља и намера са другом децом, контактима са другима, посебно непознатим особама, дружељубивости уопште. Васпитач, у контексту припреме деце за полазаку школу, би требало да усмено изражавање деце унапређује са преласка од ситуационог – које се односи на збивања која се управо одигравају и на предмете које се виде, на контекстно – повезаног са нечим што се догодило у прошлости, или ће збити у будућности, односно на предмете који нису присутни у тренутку када се говори о томе (Каменов, 2006).

Васпитачи који прате следећа упутства биће успешни у подстицању комуникације и биће успешни учесници комуникације: бити успешан активан слушалац, говорити јасно и изражајно, служити се кључним речником, правити паузу када се говори, говорити о ономе што је сада и овде, схватити да дете жели да комуницира, ограничити своју причу, нарочито питања, запамтити да је малој деци обично тешко да одговарају на питања, описивати акције, подстицати вербално играње улога и невербално преговарање, подстицати да деца преузимају улогу вође, поставити отворена питања, подстицати комуникацију у групном раду, замолити децу да неком другом саопште упутства, користити песме и рецитације, замолити децу да цртају и онда речима да саопште своје идеје у вези са том сликом, разговарати са децом током читавог дана, служити се знацима и указивати на њих када се говори са децом... (Daniels i Stafford, 2001).

Марковић, Шаин, Ковачевић и сар. (2002) у приручнику за родитеље и васпитаче *Корак по корак 2* истичу улогу и поступке васпитача у развијању језичке комуникације:

- Стварање пријатне, подстицајне и опуштајуће атмосфере у којој се говор користи у игри и дружењу.
- Посматрање, уочавање и тумачење језичких сигнала деце, уз захтеве да свој говор допуне, појасне, артикулишу.
- Процењивање комуникацијске способности деце и планирања индивидуалног и групног рада.
- Организовање разноврсних комуникацијских ситуација, за развијање богате језичке праксе.
- Обезбеђење различитих говорних модела: стари-млађи, познати-непознати, људи различитих занимања-глумци, песници, рецитатори, родитељи, друга деца.
- Уважавање индивидуалних разлика међу децом и родитељима.
- Разумевање за различите језичке варијанте и локалитете.
- Коришћење разноврсне употребе говора.
- Прилагођавање говора могућностима деце.
- Коришћење различитих вербалних и невербалних подстицаја (осмех, поглед додир, „покушај“, „слушам те“, „пробај јасније“, „покушај да те и друга деца разумеју“).
- Бирање садржаја и средстава која су блиска интересовањима деце.
- Уважавање стваралаштва деце и неговање њихових истраживачких склоности.

- Омогућавање размене међу децом: предлаже активности које деца треба да организују, даје задатак који ће деца заједнички решавати.
- Практиковање рада: у малим групама, у паровима, тријади, са целом групом.
- Мењање састава група по различитим критеријумима.
- Помагање деци да се изразе проширивањем њихових исказа.
- Разумевање за вербалне тешкоће деце и посебан рад са децом који заостају у развоју.
- Уважавање дечјих језичких творевина; бележење, објављивање, презентовање.
- Учествовање у комуникацији као партнер или као заинтересован.

## 2. Могуће функције комуникације и интеракције за децу предшколског узраста

Сретенев (2008), ослањајући се на резултате Квебешког истраживања, сугерише да се функције говора предшколског детета могу посматрати кроз следеће категорије:

- Успостављање и одржавање контакта са другима;
- Самоизражавање;
- Тражење одговора на питања која се постављају о свету;
- Преношење информација;
- Причање о свету маште тј. ослонац маште и креативности (Сретенев, 2008: 39).

Дете сазнаје свет око себе делујући на њега, и постепено, уз помоћ говора, оно учи да ментално представи стварности акције које треба да изведе да би ту стварност разумело и деловало на њу. Ситуација у којој се одвија комуникација је за мало дете изузетно значајна, она готово увек подразумева и интеракцију и ако се интеракције дешавају у ситуацијама које су значајне за дете оно успева да испробава своје комуникационе могућности и да открије већи број језичких правила. Дете кроз бројна свакодневна искуства у природним ситуацијама у њему значајном контекстусавладава језик и учи чему он служи и како може да га користи (Сретенев, 2008).

Пијаже (Пијаже, Инхелдер, 1988) сматра да сазнајни развој увек претходи развоју говора и да је језик само средство изражавања. На најранијем стадијуму дечји говор је егоцентричан и закључно са фазом конкретних операција, дете говори за себе, са своје тачке гледишта, не уважавајући саговорника. Дете се налази у фази социјалног егоцентризма, не успевајући да се постави на место друге особе са којом комуницира. Овај говор прати егоцентрично мишљење детета и он губи своју функцију и нестаје. Када почне да се користи, језик има очигледно главну улогу у дететовој репрезентацији света и интериоризацији акције у мисао. Међутим, језик је само један од чинилаца у симболичкој функцији, где се осим језика појављују одложена имитација, менталне слике, симболичке игре, цртежи и слично (Пијаже, Инхелдер, 1988).

По Пијажеу (Piaget) језик омогућава три различита тока:

1. Убрзава репрезентовање у односу на могућности које су постојале у сензомоторном периоду;
2. Убрзава развој способности превазилажења непосредног простора и времена;



3. Убрзава развој способности истовременог репрезентовања неколико елемената на супрот поступном репрезентовању (Пијаже, Инхелдер, 1988).

Језик по Пијажеу има улогу ослобађања репрезентације од ослањања на непосредну акцију и омогућава детету да конкретне ситуације тумачи на начин како то чине одрасли.

Ослањајући се на Виготског, Сретенов (2008) истиче да он заступа супротну тезу по којој је говор социјалан, и за њега је егоцентрични говор прелазна фаза од социјалног ка унутрашњем говору који временом постаје сиромашнији, удаљава се од спољашњег говора и губи своју вокализацију што ствара илузију да је нестао (Сретенов, 2008).

По Виготском функција првих гласовних реакција детета је емоционална. Друга функција која се јавља када је гласовна реакција постала је условни рефлекс који има функцију социјалног контакта. Гласовне реакције и даље нису говор у правом смислу, и развој артикулисаног говора у својој раној фази није повезан са развојем дечјег мишљења, нити са развојем интелектуалних процеса код деце. Говор и мишљење се у филогенези развијају одвојено и имају различите развојне корене и овај стадијум пролазе и деца ометена у развоју. Друга година је преломна јер тада говор постаје интелектуалан, а мишљење говорно. Од тог тренутка, функција говора је реорганизација мишљења што ствара основ за развој вербалног мишљења. Говор, као средство координације понашања, има пре свега комуникативну функцију јер служи успостављању односа, општења, комуникације и понашања. Током развоја долази до промена у функцији говора па, сем комуникативне, говор добија функцију организовања индивидуалног понашања (Сретенов, 2008).

### 3. Развој говора деце предшколског узраста

Како би се подстакла писменост код деце предшколског узраста, начинила ваљана дистинкција гласова стандардног матерњег језика, подстакло генерисање правилног и коректног језичког израза, али и реченице, па самим тим и богатила култура речника код детета. Требало би испоштовати и испунити одређене циљеве и задатке које пред васпитача поставља савремена методика развоја говора, читања и писања. Када је реч о развоју говора деце предшколског узраста, по Милораду Наумовићу (2000: 48), требало би водити рачуна о следећим инстанцама:

1. Неговање гласовне културе деце
2. Богађење дечјег речника и неговање граматички правилног говора
3. Вербално изражавање и комуникација
4. Развијање и неговање говорног стваралаштва
5. Упознавање са књижевношћу
6. Неговање монолошког говора
7. Развијање и неговање драмских активности и стваралаштва код деце.

Поштујући овако постављене циљеве, васпитач би требало да испуни и низ задатака које ови постулати доносе, водећи рачуна о различитим социјалним, узрасним, психолошким карактеристикама детета. Од изузетне је важности чињеница да се ови задаци морају темељити на интердисциплинарности одређених научних дисциплина, уметности и вештина. У циљу подстицања језичке културе и богађења језичког израза, требало би усагласити кореспонденцију између сродних дисциплина и уметности буђењем њиховим аудитивних и визуелних компоненти. Да би све ово испунио, ком-

петентан васпитач треба добро да познаје свој матерњи језик и сва његова граматичка устројства, будући да учење говора почиње управо од тренутка подражавања или имитације. Познато је да дете чује многе речи у својој околини без појма о семантици тих речи, те је у процесу развијања говора веома битно усмерити пажњу на симултано усвајање речи и њихово значење (Маљковић, 2005: 54). Јасно је, према томе, да говор васпитача мора бити правилно устројен, узоран и у складу са правилима и начелима свих језичких система. Низом активности, васпитач може да обезбеди подстицајан утицај на развијање дејег говора<sup>1</sup>. Компетенције стручног васпитача свакако се огледају и у самом познавању карактеристика ваљаног говора. Посебна пажња посвећује се правилности, која подразумева правилну употребу начела матерњег стандардног језика, водећи рачуна о фонетским, морфолошким и синтаксичким устројствима. То значи да би требало водити рачуна о правилној дистрибуцији акцената, артикулацији самогласника и сугласника, облику речи, конструкцији реченица и конгруенцији.

На овим нивоима може се говорити о кардиналним грешкама које би требало кориговати. Уколико се мисли на фонолошки ниво, приметно је изостављање фонеме /h/ у нашем говору (*Купио је леб, Нанољу је ладно*), те на морфолошком нивоу нарочито је уочљиво погрешно грађење глаголских облика (*Они раду до три*) или, пак, на синтаксичко-семантичком где се најчешће дословним превођењем речи или конструкција из страних језика чине крупне грешке (енгл. *I knew he was there* /*Знао сам да је био тамо*/, треба да гласи *Знао сам да је ту*). Поред правилности, стручан васпитач деце предшколског узраста треба да води рачуна и о тачности, јасности, мелодичности и убедљивости говора (Маљковић, 2005: 52).

При одабиру конкретних активности које би подстицале развој говора, правилан израз и богаћење речника детета, важно је испоштовати поступност одређених радњи које су у вези са узрастом детета, али и психомоторних особености од чијег ће учешћа и зависити квалитет успешности развоја дејег говора. Вежбе би требало конципирати у виду игре будући да се цео живот детета и заснива на игри и тако би требало да га и доживљава. Игром оно учи и одраста. Свестран и компетентан васпитач треба да инкорпорира сегмент дидактичности у садржај и циљ игре. Важно је водити рачуна о припремљености детета на вежбу, па би се вежбе могле организовати на следећи начин:

1. Вежбе за развој моторике тела (вежбе хода, чучања/устајања, подизања руку, ходања по исцртаној стази, окретање шаке горе/доле, хватање лопте).
2. Вежбе гестикулације, имитације, експресије лица и пажње (приликом демонстрације речи, потребно је дати и визуелизацију њене семантике).
3. Вежбе моторике шаке и прстију (пробудити везу између спретности руке и говора)
4. Вежбе које су синкретизам речи, музике и ритма (ритам и музика у функцији говора). Користе се кратке песме у којима су присутне ономатопеје, уз пратњу једноставних радњи тапшања, лупкања.
5. Вежбе логомоторике (језик, образи, уста, усне, вилица).
6. Вежбе контроле дисања (дувати и увлачити ваздух кроз сламчицу).
7. Акустичке вежбе (игра завршавања речи или реченице).
8. Вежбе извршавања налога (показивање на налог „Покажи нос!”).

<sup>1</sup> М. Маљковић у *Методичком приручнику за развој говора деце предшколског узраста* представља креативне активности којих би савремени васпитач требало да се придржава у циљу вежбања говора. Неке од активности могу бити конципиране кроз игру и тиме би дете кроз више радњи увежбавало свој говор што свакако побуђује и развија многе когнитивне способности и моторичке вештине.

9. Вежбе за подстицање разумевања речи (помоћи детету да схвати временске промене, речи: топло, хладно, снег, киша).
10. Вежбе говорног осамостаљивања (постављање питања на основу сликовног предлошка, разговор са дететом у прошлом, будућем времену).

Уколико је поступност у овом редоследу испоштована, на наредном нивоу може се говорити о сложенијим и комплекснијим задацима које би требало поставити пред дете у циљу усвајања богатијег језичког израза и речника. Артикулацијске вежбе могле би се примењивати од треће године с обзиром на то да дете до своје четврте године усвоји правилну артикулацију свих гласова матерњег језика. У том периоду могу послужити импровизације сценских драматизација пред децом. Она су тада већ у стању да понављају реченице које су, у ствари, пошалице, брзалице, разбрајалице. За вежбе артикулације гласова користе се и радно-игровна средства и садржаји рада-игре<sup>2</sup>. Такође, могу се поменути и вежбе речника за чији ток се васпитач, али и деца, морају претходно припремити. Важно је истаћи да је корелација међу научним дисциплинама овде неопходна јер, на пример, учећи о музичким инструментима, прво се објашњавају њихови називи, васпитач се служи демонстративним поступком како би се сва чула укључила, па се тек тада прелази на реализацију програмских садржаја из музичке уметности. Управо се том корелацијом из различитих садржаја и уметности богати дејчи речник и врши припрема за наредне активности. Битну улогу у овом процесу заузима и нонсенсна књижевност, нарочито када је у питању средњи и старији узраст деце. Резултат су стварање и измишљање нових речи у функцији богаћења речника. Неопходно је децу упознати са садржајем текста, те их потом подстаћи на различите игре. Добар пример може приказати басна „Пчела и голуб“, будући да се речник детета може обогатити речима које означавају место становања (голуб-голубарник, пчела-кошница, кокошка-кокошарник, итд.). И родитељи (често несвесно) утичу на богаћење децејег речника тепајући своје детету конструкцијама: „Сунце моје, Злато мамино“ и на тај начин (опет несвесно) постављају дистинкцију у примарним и пренесеним значењима речи.

Вежбе богаћења речника детета могу се изводити на различите игровне начине и уз помоћ различитих садржаја. Не препоручују се вежбе које би морфолошки категорисале речи (именице, заменице, придеви, предлози, прилози), већ би их требало организовати са аспекта лексикологије, односно према значењу (синоними, антоними, пароними, аугментативи, деминутиви, речници занимања, имена, одевних и обувних предмета, именовање природних појава, хране, пића, итд.). У предшколском узрасту деце најбрже је усвајање речника, а реч, као саставни део речника једног језика, користи се као основ за дискриминацију и артикулацију гласова. Вежбе речника, осим што богате лексички фонд, оспособљавају дете за правилно коришћење речи у свом правом и фигуративном значењу.

#### 4. Закључна разматрања

Говор је средство комуникације међу људима. Употребом конвенционалних гласовних симбола за означавање предмета, појава и односа говор има и сигнификативну функцију: речи су носиоци значења, појмова, уопштено одражавање стварности. Го-

<sup>2</sup> Радомир Матић у *Методици развоја говора деце* (1980: 164-165) приказује низ активности којима се може организовати наставни блок са одличним исходима. Реч је о добро познатим и провереним поступцима, апликацијама које поспешују артикулацију гласова српског стандардног језика у функцији ваљаног развоја говора детета.

вор је само један облик језика у коме се употребљавају артикулисани звуци и речи да би се саопштиле мисли и осећања. Говор привлачи пажњу развојних психолога и као једно од најважнијих средстава социјализације и подстицања психичког развоја у целини. Помоћу говора дете идентификује, диференцира и организује ствари и свет око себе, проширујући га и ван опажајног домена. Због свега поменутог, истиче се велики значај развоју компетенција васпитача у циљу унапређивања развоја говора. Велики акценат се ставља на константно стручно усавршавање васпитача јер њихове компетенције у великој мери утичу на појаву истих код деце. Образовање васпитача је потребно да буде квалитетније, што утиче на ефикасност рада са децом. Ово значи да васпитачи, поред социјалне зрелости, емоционалне стабилности, когнитивних способности и креативности уз стално професионално усавршавање постају стуб предшколског васпитања. Када говоримо о компетенцијама васпитача, важно је одредити темељне и кључне компетенције и место педагошко-дидактичко-методичке димензије компетенција у разним подделама и освртима на компетенције уопште, с обзиром на то да могу варирати од врло широких и уопштених, па до врло специфичних и стручних.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Васић, С. (1968). *Говор вашег детета*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Гојков, Г. (2006). „Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача“. Г. Гојков (ур.) *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача: 90-105.
- Daniels, R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Каменов, Е. (2007). *Опште основе предшколског програма, Модел Б*. Нови Сад: Драгон.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у припремној групи деце вртића – теорија и пракса*. Нови Сад: Драгон.
- Лукавац, Т. (2012). *Проговорилица*. Логопедски центар „Higia Logos“. Београд.
- Маљковић, М. (2005). *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Савез педагошких друштава Војводине. Кикинда.
- Матић, Р. (1980). *Рад на развоју говора деце предшколског и млађег основношколског узраста*. ИШРО „Привредно-финансијски водич“. Београд.
- Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И. и сар. (2002). *Корак по корак 2*. Београд: Креативни центар.
- Наумовић, М. (2000). *Методика развоја говора*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача у Пироту.
- Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1988). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станојчић, Ж., Поповић, Јб. (2002). *Грамматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића – деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2001). Традиционално и активно учење говора у предшколској установи. *Педагогија*. 101–106.
- Стојановић, А. (2006). „Педагошка димензија компетенција учитеља и васпитача“ у: Г. Гојков (ур.) *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача: 90–105.

**Jovan Jovanovic, M.A.**

**Marijana Silaski, M.A.**

**Ana Vukobrat, M.A.**

Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia

## **PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCES FOR IMPROVING CHILDREN'S SPEECH**

*Summary:* This paper presents linguistic and methodological aspects of the capability of a modern educator whose impact on the child's speech is indisputable. Starting from the facts that speech develops faster than thought and that children often imitate the speech of adults, the authors choose to study the linguistic expression an educator must possess at all linguistic levels, especially the phonological level as the basic one in order for preschool children to overcome speech impediments, acquire proper communication skills and enrich their vocabulary. One of the main goals a preschool teacher needs to reach is the development of a preschool child's speech and so this study focuses on the competences an educator should develop in order to make the process of acquiring native language and its enrichment complete.

*Key words:* teachers' competences, linguistics, child's speech, native language.



**ПРИМЕРИ ДОБРЕ ПРАКСЕ**

**BEST PRACTICE EXAMPLES**





**Daniela Andonovska-Trajkovska, Ph.D.\***

**Biljana Cvetkova Dimov, Ph.D.**

**Dean Iliev, Ph.D.**

**Tatjana Atanasoska, Ph.D.**

Faculty of Education, University “St. Kliment Ohridski”,  
Bitola, The Republic of Macedonia

UDC: 37.012:[004.738.5:37

Original scientific article

Article received on: December 1<sup>st</sup>, 2014

Article accepted on: March 1<sup>st</sup>, 2015

## **THE APPLICATION OF BLOOM’S TAXONOMY IN DEVELOPING WEBQUESTS FOR LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING AND LEARNING**

*Summary:* WebQuest is a teaching strategy that the teachers use in order to manage, direct and support students’ search on the Internet. When developing a WebQuest, one should have in mind several principles which mold its appearance and use. In language and literature teaching and learning, the teacher is expected to achieve objectives related to linguistics and literature, but also to initiate, facilitate and support research activities in the domain of literary theory, literary critique, as well as undergo comparative, analytical and explorative linguistic practices. Therefore, WebQuest asks the students to be actively engaged as part of the curriculum. The aim of this paper is to make an analysis of several examples of WebQuests made by language and literary teachers in primary school and then – to make a review of the learning objectives in relation to Bloom’s taxonomy.

*Key words:* WebQuest, Bloom’s taxonomy.

### **1. What is Web Quest?**

Web Quest is an instructional strategy that helps in channelizing students’ quest on the World Wide Web that is related to the teaching practice and specific educational goals. *WebQuest is an inquiry oriented activity in which some or all of the information that learners interact with come from the resources on the internet, optionally supplemented with videoconferencing* (Dodge, 1995). The term originates from the work of Bernie Dodge in 1995. He is a university professor that wanted to motivate his students to learn and to look for new information themselves, but also to provoke them to use their higher cognitive skills such as analysis, synthesis and evaluation in their assignments’ work. After a short period of time, his colleague from the same university – Tom March has developed the first Web Quest.

Web Quest has specific structure, i.e. several steps that should be included in order to guide the students’ search or quest on the Internet. The six building blocks of the Web Quest are: introduction, task, process, resources, evaluation and conclusion. In the introduction, which is the first part of this strategy, the teacher can provide verbal or visionary information in order to motivate the students to take the Web Quest journey that seems to be exciting and appealing. Then the students can read the tasks that should be undertaken and to follow the process that has been explained under the third part. A very important part of this kind of students’ help in their search for knowledge on the web is the fourth part where the resources are given as hyperlinks that will take the students to the exact web page that the teacher has planned before in the process of lesson planning. Students are also introduced to the method of

---

\* dandonovskatrajkovska@yahoo.com

collecting, writing and presenting the information and with the methods of evaluation the students' work by the teacher in the form of evaluation rubrics (in the fifth part – evaluation). And the last part, conclusion, makes synthesis of the students' work, i.e. learning outcomes are stated or the rationale that stands behind this activity is clearly spoken.

*Depending on the time frame where the WebQuest is implemented, there are two types of webQuests: 1. Short term (2-3 teaching classes) and 2. Long term (4-12 weeks). Use of these two types of WebQuests depends on the age of the students, time needed for completion of the tasks and the didactic goals. (Andonovska-Trajkovska, Cvetkova Dimov, 2013: 15–22).*

## **2. Bloom's taxonomy of educational goals**

Bloom has been working with his team on the specification and classification of the educational goals in order to standardize the process of teaching and learning in the middle of the last century. The taxonomy was released for the first time in 1956 and in that version scientists described only the educational goals that are classified in the cognitive domain (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956). The cognitive domain contained: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation. The categories in the cognitive domain were understood as dependable upon each other. Knowledge, comprehension and application are considered to be the lower cognitive abilities, and analysis, synthesis and evaluation – as higher order cognitive abilities.

Knowledge is the first category of the cognitive domain and it refers to the knowledge of terminology, facts, but also knowledge of theories, classifications, specific methodology... Knowledge is defined as remembering and reproduction of facts and theories. Comprehension means understanding of facts and theories and it is often recognized in any process of translating, transformation, retelling activity, paraphrasing, interpretation, converting, describing, giving examples, summarizing, restating and so on. Application presupposes the use of what one has learned in a new context or in a different situation. We can talk about application of rules, methods, theories, principles in this category. Analysis is process of decomposing of the whole or in another words it is a process of abstracting, discriminating, distinguishing, separating the elements from the whole and finding the relationships among these parts or elements. It could be an activity of making inferences, finding evidence for a theory to support and so on. Synthesis is the opposite process and it means recomposing or combining previously analyzed elements into a different, new and original structure. It could be an essay, a report, schemes for describing the relationships among the elements of the whole, writing scientific paper, making and presenting a model, reorganization, revision, modification and so on. Evaluation is the sixth category of the cognitive domain, and according to Bloom and his associates it is a category that includes higher cognitive skills that a student can employ in an assignment: judging, supporting, concluding, criticizing, defending.

## **3. Research methodology**

In the beginning of 2014, a research was undertaken by the authors of this paper in order to answer the question whether the Language and Literature teachers in Macedonia use Web Quests to provoke students' high order thinking. Therefore, we made a collection of Web Quests that can be used in the teaching and learning Macedonian, English and German language in primary school that was compiled from the teaching work of 14 Macedonian, English and German language teachers in Bitola, Prilep, Veles and Skopje (cities in central Macedonia) that are postgraduate students at the Faculty of Education – Bitola and who have taken the ICT in the teaching language and literature as a course under the mentorship of the assistant professor Daniela Andonovska-Trajkovska. Then the process of content analysis was em-

ployed for the purpose of distinguishing the elements of the didactic goals that refer to the usage of Bloom's taxonomy of educational goals by using content analysis schedule sheet.

**4. Results**

The content analysis showed that the language teachers use Web Quests for many purposes: to develop the students' vocabulary in many contexts, especially in the cases of Web Quest for teaching and learning foreign languages; to promote foreign cultures and civilizations (Great Britain, Austria, Germany, USA); to become familiar with their own native culture and achievements of national importance; to gain knowledge and comprehension of their own native city and its functions; to learn about grammatical categories on their own; to gain knowledge and comprehension for specific contexts where a foreign language is used; to become familiar with the architectural structures that are important for the whole world civilization; to gain knowledge of Nobel Prize and think upon the Nobel prize in literature; to become familiar with the Struga's Poetry Evenings as an event of great national and international importance; to find information about pop music, and to become familiar with the endangered animals in English. Down below, a table of specific information regarding the educational goals in the Web Quests in relation to the Bloom's taxonomy of educational goals is given.

Table 1. Educational goals in the Web Quests in relation to the Bloom's taxonomy

<i>Web Quest</i>	<i>Description</i>	<i>Educational goals</i>	<i>Application of Bloom's taxonomy of educational goals</i>
The first day of school in Germany	Students working in groups are searching for information about the first day of school in Germany, extract the most important facts and prepare presentation.	To know and understand: - when the children first enter school in Germany; - How the preparations for school are going on; - How the teachers prepare for the first school year day with children at elementary school; - To abstract necessary information; - To make a presentation	Cognitive domain: - Knowledge - Comprehension - Analysis - Synthesis
Cows are fatter than goats	After listening and repeating the vocabulary chorally, students should work in groups (each containing 6 students) - five of them read articles about farms, animals, basic terms about life on the farm, and the sixth student in each group takes notes of everything that the rest of the students have read) and discusses what they have read and noticed. The result of the group work is presented by preparing brochure with the answers of the questions, descriptions, grammar and vocabulary use. Students are evaluated for the organization of their work as well.	- learn new vocabulary words about animals; - learn more about animals (what they eat, how they live) - be familiar with the life on a farm;	Cognitive domain: - Knowledge - Comprehension

German breakfast	Students are introduced to tasks and the process: they work in groups, search for the appropriate information from the offered web sites, they make analysis and conclusions and a presentation at the end.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- to become familiar with the typical German breakfast;</li> <li>- to know what people in Germany and Austria like to eat in the morning;</li> <li>- to know the most popular bread in Germany</li> </ul>	Cognitive domain: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Knowledge</li> <li>- Comprehension</li> <li>- Analysis</li> <li>- Synthesis</li> </ul>
How to say the year	Students are introduced to the theory (rules and examples) placed in specific web sites and then the students are asked to implement their knowledge in writing the correct forms of the words.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To know how to say and write years, months and days in English;</li> <li>- To write years, months and days in English.</li> </ul>	Cognitive domain: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Knowledge</li> <li>- Comprehension</li> <li>- Application</li> </ul>
In the quest for Bianca's family	Students work in pairs, open, read and comprehend the texts behind the hyperlinks in order to answer the posted questions related to the facts and opinions. Presentations are made by using graphic organizers.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To know different types of bears;</li> <li>- To know how mother bears care for their babies;</li> <li>- To know unique bears' characteristics;</li> <li>- To conclude why bears are important to the world.</li> </ul>	Cognitive domain: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Knowledge</li> <li>- Comprehension</li> <li>- Analysis</li> <li>- Synthesis</li> <li>- Evaluation</li> </ul>
Amazing buildings	Students search for amazing buildings in order to find pictures, maps, facts and interesting information related to the buildings and make a presentation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To know important facts about the Great Pyramid, Statue of Liberty and London Eye.</li> </ul>	Cognitive domain: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Knowledge</li> <li>- Comprehension</li> </ul>
Our town	Students work in groups of five in order to withdraw information about Bitola from the offered links in the Resources part.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To get knowledge about Bitola (location, population, how old it is, what it is famous for, the main industries,...)</li> </ul>	Cognitive domain: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Knowledge</li> <li>- Comprehension</li> </ul>
Favorite animal	Students work in groups in order to choose a favorite animal and then they search for important information about that animal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To know the important characteristics of several animals</li> </ul>	Cognitive domain: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Knowledge</li> <li>- Comprehension</li> </ul>
Careers and jobs	Students will be given a list of different professions, they should choose what career they want to research and present it afterwards. Students will need to make a presentation explaining why they chose to research the job they did and why the job is valuable to a community. The way the information is presented is completely up to the group, but should be clear and concise to the other students in the class. Each group will be asked to give a presentation in front of the class.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To learn the importance of certain careers;</li> <li>- To know and understand the job of people from the authorities in their community;</li> <li>- To understand responsibilities that come along with different jobs to the community;</li> <li>- to compare and contrast different jobs people do to earn income,</li> <li>- to identify services people do for each other,</li> <li>- to be able to give examples of people who have the authority to make and enforce rules.</li> </ul>	Cognitive domain: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Knowledge</li> <li>- Comprehension</li> <li>- Application</li> <li>- Analysis</li> <li>- Synthesis</li> <li>- Evaluation</li> </ul>
Nobel prize winners	Students work in groups: they search for the information first, then they make analysis, draw conclusions and make a presentation in the format of a big book. After the presentation of the facts, the discussion about the importance of the Nobel Prize follows.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To find out who the latest Nobel Prize winners are;</li> <li>- To know facts about four Nobel Prize winners;</li> <li>- To discuss the importance of the Nobel Prize in our society;</li> <li>- To come to an opinion or attitude why our global community needs prizes such as Nobel Prize.</li> </ul>	Cognitive domain: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Knowledge</li> <li>- Comprehension</li> <li>- Application</li> <li>- Analysis</li> <li>- Synthesis</li> <li>- Evaluation</li> </ul>

Struga's Poetry Evenings	Students work in groups of four on the same assignments. Each member of the group has specific role and part in the assignment. At the end they make PPT.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To know facts about Struga's Poetry Evenings</li> <li>- To comprehend and acknowledge the importance of this international event.</li> </ul>	Cognitive domain: - Knowledge - Comprehension
Pop music in English - speaking countries	Students work in three groups and work on three different assignments related to the three specific educational goals. Then they make a presentation of their work. At the end they discuss their work.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To know what pop music is;</li> <li>- To know and understand the history of Pop music in English speaking countries.</li> <li>- to make a difference between different types of pop music</li> <li>- to find out what their favorite type of pop music is and be able to explain reasons for their choice.</li> </ul>	Cognitive domain: - Knowledge - Comprehension - Application - Analysis - Synthesis - Evaluation
Holidays in Macedonia and USA	Students work in groups in order to find the information. They use art as a pre-writing activity and write a report on their research. Discussion follows.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To know facts about different types of celebrations in Macedonia and USA;</li> <li>- To recognize the differences in cultures;</li> <li>- To classify the holidays in terms of different occasions;</li> <li>- To write an essay about one holiday;</li> <li>- To tell their own true story about a celebration of a holiday;</li> <li>- To make an art work related to a theme and to explain its denotative and connotative meaning;</li> <li>- To make a comparison between holidays in Macedonia and USA.</li> </ul>	Cognitive domain: - Knowledge - Comprehension - Application - Analysis - Synthesis - Evaluation
Endangered species	Students work individually and present their work in many forms in their own choice. They discuss at the end of the presentations.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To know fact about several endangered animals;</li> <li>- To choose animals that should be put in the ZOO and explain the rationale behind it;</li> <li>- To share an opinion about who is the most responsible for the endangered animals and to defend it;</li> <li>- To present a standpoint on the steps that the human should undertake in order to save the endangered animals.</li> </ul>	Cognitive domain: - Knowledge - Comprehension - Application - Analysis - Synthesis - Evaluation

The graphic chart presented below shows that the most employed cognitive skills in the Web Quest that were subjects of analysis are the basic ones: knowledge and comprehension, and that the higher order cognitive skills such as analysis, synthesis and evaluations are also employed in 8 out of 14 Web Quests. The starting activities in each Web Quest are evoking low order cognitive skills (knowledge and comprehension) and the latter activities in most of the cases in which the students are engaged include the higher order skills as well (analysis, synthesis and evaluation).

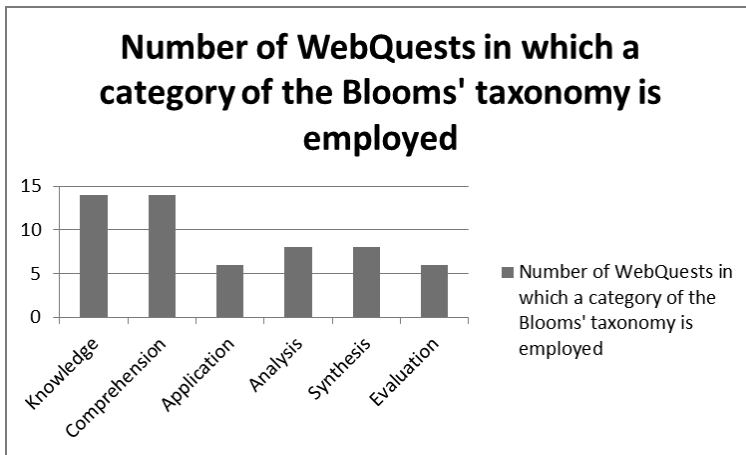


Chart 1. Cognitive skills employed in the Web Quests

## 5. Conclusion

Web Quests as a teaching and learning strategy is used in the teaching and learning native and foreign languages in order to develop cognitive skills of the students. It is not an activity that takes place only in one lesson, but it is a strategy that engages students into a mutual quest for information for a longer period of time. Working with Web Quests is also a safe experience for both – teachers and students because they guide the students into the process of analysis, synthesis and evaluation and make them work together as a group. Educational goals that are in the cognitive domain were the most visible ones in the process of content analysis, but Web Quests also include educational goals that are categorized in the affective domain. There was group or pair work in each case (except for one) which presupposes organized interaction and communication in the frames of the group, mutual respect, taking responsibilities for completing the task, standing out for each other, relying upon each other, mutual trust and understanding. Therefore, working on a Web Quest in the teaching and learning languages is an experience that is rich and comprehensive in addressing the learning styles of the learners and their educational interests and needs as well.

REFERENCES

- Abbit, J., & Ophus, J. (2008). *What we know about the Impacts of Web-Quests*.
- Anderson, L.W., & Krathwohl (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Andonovska-Trajkovska, D. and Cvetkova-Dimov, B. (September 2013). *WebQuest as a Teaching Strategy*, "Teacher" *International journal of education*, Bitola: University St. Kliment Ohridski, Faculty of education-Bitola, Vol 5, pp. 15–22,
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Dodge, B. (1995). *Some Thoughts About WebQuests*. Retrieved from [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html).
- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html> [pdf]
- Ikpzeze, C. H. (2007). *Web based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests*. International Reading Association, pp. 644–654, doi:10.1598/RT.60.7.5.
- March, T. (1998). *Why WebQuests?* Working the web for education: the online home of Tom March, Retrieved <http://tommmarch.com/writings/why-webquests/>.
- research. *AACE Journal*, 16(4),441–456.
- Vidoni, K.L., & Maddux, C.D. (2002). *WebQuests: Can they be used to improve critical thinking skills in students?* *Computers in the Schools*, 19, 101–117,
- MacGregor, S.K., & Lou, Y. (2005). "Web-based learning: How task scaffolding and web site design support knowledge acquisition". *Journal of Research on Technology in Education*, 37, 161–175.
- Кларин, М. В. (1995). *Педагошката технологија во наставниот процес*, Скопје: Педагошки завод на Македонија.

## **PEDAGOGICAL ENVIRONMENT PROJECTING IN PRESCHOOL EDUCATION**

*Summary:* Preschool education is a way which provides necessary conditions for social development. Optimal conditions for child development and safe educational environment for everyone are some of the most essential modern pedagogical scientific and practical issues. These issues indicate progressive globalization and standardization phenomena, which now influence even pre-school education.

To highlight the features of pedagogical projects, E.S. Zair-Bek states that projects are always connected with the study of pedagogical patterns, psychological aspects of personal development, research in the field of teaching, pedagogical skills development, and targeted development of interactive abilities. Projecting also depends on the understanding of its logic, the matter of its stages.

Joint educational environment projecting in preschool, which considers modern requirements, drives the psychological aspects that contribute to children’s developmental movement on the way of understanding the world and oneself, while they develop their intellect, emotional and social spheres of life as well as positive attitude towards the world, society and culture most effectively.

*Key words:* pedagogical environment, preschool education, projecting.

### **Introduction**

Preschool education is a way, which provides necessary conditions for social development. Optimal conditions for child development and safe educational environment for everyone are some of the most essential modern pedagogical scientific and practical issues. These issues indicate progressive globalization and standardization phenomena, which now influence even pre-school education.

According to socio-psychological and pedagogical literature, childhood became the scientists’ object of attention as socialization process and necessary condition of social development only in the XX century.

### **Theoretical review**

German psychologist Karl Groos was the first who considered “childhood” as an object of scientific research in his works. K. Groos research “gave impetus to the further study of all the childhood peculiarities” (Groos K., 1996: 11). K. Groos theory reveals biological aspect of childhood – it considers the initial period of human development as a stage of immaturity. Childhood, according to the author’s point of view, “is the period of life when people are not

---

\* annvinevskaya@hotmail.com



yet prepared for independent living, to the independent struggle for existence. This long period involves a difficult process of physical and mental strength development, learning general social traditions, world study and identifying all the mysterious depths, the fullness of subjective life” (Groos K., 1996: 9). K. Groos noted that childhood is a “special stage of human development, with its particular challenges, its role in the personal development of the individual” (Groos K., 1996: 12). Thus, the initial study of childhood as an independent stage of human development was formed.

Upon further study of childhood, “social” matter of human development is increasingly becoming a priority concept. In particular, a French demographer and historian Philip Ares proposed not to bind the concept of childhood to the biological condition of child immaturity, but to a certain social status, with a range of rights and responsibilities inherent in this period of life, with a set of activities available to them. According to his concept, childhood as a social phenomenon is “a period from birth to social maturity, child’s becoming a full-fledged member of the human society” (Ares F., 1999:16).

Nowadays various science specialists have extensive data on the physical, psychological, mental and moral development of children, their upbringing and education, communication, self-determination in life, etc.

Despite the all accumulated knowledge about the childhood period and the conditions of children’s socialization, it should be noted that all this enormous knowledge belongs to the so-called period of industrial development. The coming postindustrial (information) period makes teachers feel incompetent in many areas, particularly in the area of projecting a modern educational environment for children. The research on childhood shows that socialization is a forefront necessary and sometimes the only condition for social development of the child. There are still some questions open: which conditions should be for successful child socialization in a group of other children, which conditions should be for the successful development, how should the preschool environment be projected and organized, for this environment has to adapt to the educational needs of each child.

L.S. Vygotsky considered environment as a source of human development during childhood (Vygotsky L.S., 1991). He believed that environment is a source of children’s personal development, their specific human characteristics, rather than the setting.

It is therefore necessary to pay special attention to how the environment in which the child lives is projected. E.S. Zair-Bek understands pedagogical projecting as one of the areas of social engineering, which aims to create and modify organized educational processes (Zair-Bek E.S., 1995). Accordingly, any educational project is a system of planned and implemented actions, necessary conditions and means to achieve certain goals, which depend on the priority of pedagogical values.

Thus, pedagogical project distinctive feature is the focus on the creation and modification of organized educational processes, training and learning. In E.S. Zaire-Beck’s opinion, it justifies a prediction, development and implementation of the changes in particular educational environment that contribute to its improvement.

To highlight the features of pedagogical projects, E.S. Zair-Bek states that projects are always connected with the study of pedagogical patterns, psychological aspects of personal development, research in the field of teaching, pedagogical skills development, and targeted development of interactive abilities. Projecting also depends on the understanding of its logic, the matter of its stages (Zair-Bek E.S., 1995).

The theoretical part of our article takes the process of the educational environment projecting in preschool organization as a starting point. Next, let's examine an example of such design.

We describe the project results based on the students' work in senior preschool group; we used an integrated model "Planetarium".

Knowledge acquired through this project will affect the children's socialization skills development, and will form initial characteristics of children, their inclusion in the system of social relations, develop children's initiative, organizational skills, the ability to work as a team, the ability to find compromise, to help each other.

## **Results**

Thus, children's vocabulary enrichment of new concepts of space area significantly expands preschoolers' horizons.

Children make guesses and simple conclusions, express their thoughts clearly to others, get interested in new concepts, thus developing speech (i.e., communicative) activity through the story, the conversation, as well as cognitive research, artistic creativity, constructive activities.

Patriotic feelings formation and development of children always happens through the joint activities of children and adults, joint visits to exhibitions, museums, excursions, objects related to the subject "Planetarium", through the cooperation of the kindergarten with people of this profession (spending spare time together, meetings).

When creative people meet, the so called "brainstorming" happens, and at this moment ideas and concepts are well implemented, and turn into the "tales" for children - on a national scale into the state program.

Project "Planetarium" areas integration should include such areas as socialization, work, communication, fiction reading, artistic creativity, music, cognition. And this project areas interaction involves the independent goal-setting processes development of the child, strategies and solutions to problems in various fields.

We have determined that the educational environment projecting in kindergarten shall be subject to certain requirements:

1. All exhibits, equipment as the basic content of the thematic area shall be of a good quality and taste.
2. Products included in the developmental objective environment shall be easy to interact with, they can be used in a wide variety of children's activities (play, socialization, drawing, modeling, art work, staging, ecology, music, holidays, entertainment, etc.)
3. In cultural development objects are introduced to children, this involves holistic knowledge of historical and contemporary events.
4. Organization of children's activity involves introducing children to museums, exhibitions, and interesting people in society.
5. Projects based on close collaboration of teachers with parents, their active and direct participation in the educational program, which helps all the participants see and discover the creative potentials of each other.

## **Conclusion**

Joint educational environment projecting in preschool, which considers modern requirements, drives psychological aspects that contribute to children's understanding of the world and oneself, while they develop their intellect, emotional and social spheres of life as well as positive attitude towards the world, society and culture most effectively.

## REFERENCES

- Ares F. (1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Translated into Russian (Child and family life under the ancient regime) Yekaterinburg, IzdatelstvoUralskogounversiteta, (1999).
- Vygotsky L.S. (1991). *Voobrazheniyetvorchestvo v detskomvozraste. Psikhologicheskīyeocherki.* (Imagination and Creativity in Childhood). Psychological essays Moscow, Prosveshcheniye.
- Groos K. (1996). *Des Seelenleben des Kindes* Translated into Russian (Psychic life of the child) Kiev, ZairBek E.S. (1995). *Osnovy pedagogicheskog oproyektirovaniya* (Bases of pedagogical projecting) St. Petersburg, Prosveshcheniye.

## НЕПОСРЕДАН СУСРЕТ УЧЕНИКА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ СА ЛЕКSIКОМ ТРАДИЦИОНАЛНЕ КУЛТУРЕ

*Сажетак:* Бројне речи из народне књижевности и из текстова писаца романтичарске и реалистичке епохе присутних у нашим средњошколским читанкама убрајају се у лексичка подручја и семантичке кругове који су сасвим удаљени од искуства наших данашњих ученика. У *Школи за уметничке занате* у Шапцу спроведено је микроистраживање с намером да се утврди колико ученици познају семантику лексике традиционалне културе, што је неопходан услов за рецепцију старијих текстова, комуникацију са својим непосредним сеоским окружењем, нарочито у оним сегментима који се директно тичу наставних циљева школе у којој се образују. Пошло се од провере знања ученика као конкретног показатеља на основу кога ће се издвајати лексика. Тестом је утврђено да је нашим ученицима непозната семантика лексике традиционалне културе у текстовима у нашим читанкама, што представља проблем и наставницима и ученицима при обради и рецепцији текстова. Да би се разумео начин живота у 19. веку, као и у савременом селу и терминологији старих заната, први је услов да се загонетка семантике лексике као аналогије вантекстовне стварности решава кључем језика у адекватном речнику лексике традиционалне културе све док културу, схваћену као начин живота, лексикограф не учини познатом и на појмовном и на лексичком плану.

*Кључне речи:* лексикологија, семантика лексике традиционалне културе, полисемија, лингвокултурологија, анкета.

### 1. Ученици средње школе не воле да читају

#### 1.1. Проблем је у неразумевању семантике лексике

Ученици *Школе за уметничке занате* у Шапцу нерадо читају текстове из *Читанке*<sup>1</sup>. Није их заинтересовала ни приповетка *Први пут с оцем на јутрење* Лазе Лазаревића, писца из Мачве<sup>2</sup>. Рецепција текстова из 19. века отежана је због нејасног културног миљеа у коме се радња одвија из далеке семантике лексема традиционалне културе због које ученици нису у могућности да разумеју врхунска дела наше старије књижевности. Закључак се наметнуо сам по себи – треба проверити колико ученици разумеју семантику лексике традиционалне културе, јер је очигледно да је непознавање семантике временски, просторно и културолошки удаљене лексике присутне у актуелној *Читанци* и лектири – камен спотицања у мотивацији ученика за читање. Понудила сам

\* andjelka11@gmail.com

<sup>1</sup> Николић, Љ. Милић, Б. (2005) *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за I разред средње школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

<sup>2</sup> Шабац припада Мачви и Поцерини.

ученицима тест који обухвата архаизме из Лазаревићевог текста и општу лексику, чије значење би требало да знају јер већина њих потиче из Мачве, за разлику од речи које припадају другим говорима, наречјима, а такође се налазе у читанкама. Тако је елиминисан фактор простор. Тумачи се семантка маркиране лексике у Лазаревићевој приповести и у Мачви на којој је време оставило свој траг, а која је још увек у употреби.

### 1.2. Подрика наставнику у литератури

Стручна и методичка литература мало помажу наставнику када се припрема за интерпретацију старих текстова из *Читанке* како би ученицима олакшао њихову рецепцију. Основни проблем представља велики број застарелих речи, архаизама и историзама, до чијег значења се долази тумачењем актуелне културе и утицаја екстралингвистичких фактора. Када је у питању место традиције и културе у образовном процесу, требало би имати у виду позитивна искуства Славистичког центра у настави руског језика као страног, нарочито радове К. Кончаревић (2003, 2006) јер се баве функционалним приступом лингвокултурологији, начинима обрађивања лексике са доминантном културном компонентом у настави. Када је у питању традиционална култура у настави српског као матерњег језика, постоје радови Љ. Недељков (2005, 2006, 2006б, 2006в), а нарочито треба истаћи коауторске радове Љ. Недељков и Љ. Петровачки (2006), посебно оне који се баве лингвокултуролошким приступом лексички традиционалне културе (Петровачки, Недељков 2007) и (Недељков, Петровачки 2009).

Методичари не нуде јединствен поступак за тумачење значења непознатих речи. Предлажу, између осталих многобројних методичких поступака, да наставник у својој припреми за час треба да *предвиђа* које то речи његови ученици не разумеју (Николић 1992). Истраживање у виду анкете<sup>3</sup> демантовало је моје дотадашње уверење да наставник који иза себе има бар деценију радног искуства и добро познаје своје ученике, може прилично прецизно *предвидети* које речи су им непознате.

## 2. На шта указује анкета

### 2.1. Предмет, задатак, методологија истраживања

Циљ овога истраживања је утврђивање колико ученици познају семантику лексике традиционалне културе, полазећи од провере знања ученика као конкретног мерила за издвајање лексике.

Основни задатак је да се испитивањем ученика утврди познавање семантике старије лексике:

- из *Читанке* присутне у делу писца из истог града;
- из непосредног окружења;
- из области старих заната, која се директно тиче наставних циљева школе у којој се образују.

Посебни задаци истраживања су:

- да се изврше статистичке анализе добијених резултата јединственим поступком на основу којих ће се утврдити објективно стање у области познавања

<sup>3</sup> Анкета је спроведена у четири прва разреда *Школе за уметничке занате* у Шапцу. Показала је веома слабо познавање семантике лексике која се односи на традиционалну културу. Ситуација није била боља ни када је испитивано 11 младих професора.

семантике ученицима временски далеке лексике која припада патријархалној култури;

Посебне хипотезе биле би следеће:

- да се утврди утицај обрађеног текста на вокабулар ученика.
- Претпоставља се:
- да млади донекле познају лексику традиционалне културе свога краја;
- да су средњошколци стручне школе која негује традиционалне занате обавештени о семантици коју ово подручје покрива;
- да су наставници који раде у оваквој стручној школи и углавном потичу из околине Шапца, мотивисанији да се обавесте о семантици лексема које припадају тематском пољу старих заната;
- да наставник српског језика и књижевности не може прецизно да предвиди које су лексеме његовим ученицима непознате без претходног испитивања објективног типа.

Ово истраживање могло би се сврстати у мала, микроистраживања по обиму и броју испитаника, јер обухвата само један део ученика једне школе. Оно има наглашен практичан значај и врши се за потребе наставне праксе.

Узорак на коме је вршено истраживање чини 142 ученика првог разреда средње стручне *Школе за уметничке занате* у Шапцу. Ученици су стари шеснаест година. Додатно је анкетирано и 11 млађих професора из исте школе од којих је најстарији 1961. годиште.

У првом делу истраживања било је потребно користити методу теоријске анализе приликом обраде и анализе прикупљеног материјала из различитих извора. Теоријски је анализирана стручна и методичка литература, стручни чланци, речници, *Наставни план и програм за српски језик и књижевност*, *Читанка* за средњу школу, монографија о говору Мачве.

Истраживачки метод испитивања допуњен је емпиријским статистичком обрадом података.

Дескриптивна метода са елементима анализе, синтезе, индукције, дедукције и уопштавања коришћена је у анализи података који се односе на резултате спроведеног теста и снимање постојећег стања. После прикупљања и сређивања података, дескриптивном методом подаци се интерпретирају и изводе се закључци.

Одабран је тест као најједноставнија и најобјективнија техника процењивања знања ученика, и то тест нестандардног типа израђен специјално за ово истраживање. Овај тест требало је да буде дијагностички јер се њиме утврђују основне слабости у систему знања ученика, а циљ је да се оне што раније отклоне и да се ученику омогући да даље напредује.

Интервјуисање информатора омогућило је да се семантика лексике потврди на терену због недостатка речника лексике традиционалне културе, а инструмент који је коришћени је упитник за информаторе.

Начин обраде података подразумева квантитативну и квалитативну анализу. Исход статистичке обраде података добијених тестирањем су резултати дати у облику апсолутних бројева и процената.

## 2.2. Организација и ток истраживања

Анкетирање је извршено крајем марта 2007. године у сва четири одељења првог разреда. Сматрам да је тест урађен објективно с обзиром на то да ученике није оптерећивао.<sup>4</sup>

Следећи корак био је анализа прикупљених података, њихова статистичка и друга обрада и извођење закључака на основу којих се могла у последњем кораку извршити презентација резултата.

Ученици су добили анкетни листић који садржи груписана питања из области архаизама:

1. Шапчане зову *Чивијашаи*, па се очекује да је лексема позната ученицима прве године. Коњи су учесници дешавања какво је *Ајдучко вече*, које се сваке године одржава у Црној Бари. Актуелан је *Шабачки хиподром*, коње ученици памте из народне поезије.
2. Приповетка *Први пут с оцем на јутрење* настала је у овом крају. Значења речи из ње ученици знају или их схвате из контекста. Интересовало ме је како разумеју речцу *болан* која се често употребљава у овом крају и лексеми *буквар* која асоцира на војничку *буквицу* за коју су могли чути од старијих у својој породици, а налази се у тексту.
3. Имена старих заната присутна су у *Школи* која се њима посветила. Пошто су знања наших ученика парцијална и необједињена, заинтриговало ме колико ученици познају називе делова одела, које писац помиње (данас су то махом делови народне ношње), с обзиром на то да се на Смеру стилских кројача у *Школи* осмишљавају и шију костими из различитих временских периода.
4. Писац помиње термине родбинских односа, који су код овдашњег становништва још увек у живој употреби. Очекивала сам да су ученицима познати.

Значења архаизама из овога малог теста тумаче се у актуелној *Читанци*, мојој монографији (Лазих 2000) и речнику речи из Мачве (Лазих 2008), у припреми за јавни час<sup>5</sup> и необјављеном *Речнику лексике традиционалне културе из приповедака Лазе Лазаревића*.<sup>6</sup>

За анкету су се заинтересовале и колеге. Показало се да већину значења старих речи препознају само проф. историје и веронауке, за разлику од млађих колега.

Тест је садржи махом задатке асоцијативног типа који се састоје од кратког питања на које је требало одговорити једном речју или са више речи и задатке типа допуњавања – у тексту је изостављена једна или више речи које ученик треба да допише.

Изгледао је овако:

Задачи:

1. Чивија је симбол Шапца и Шапчана – Чивијаша. Чивија је ..... који спаја.....и.....на точку запрежних кола. Ако умеш, скицирај чивију.

<sup>4</sup> Казала сам им да не морају одговорити на сва питања. Овакав приступ био је у функцији моје намере да се успостави контакт без притисака.

<sup>5</sup> Час обраде Лазаревићеве приповетке *Први пут с оцем на јутрење* одржала сам у београдској гимназији *Свети Сава* у оквиру семинара *Ка савременој настави*, сценарио је објављеном у *Просветном прегледу* 2006.

<sup>6</sup> *Речник* је део моје докторске тезе, одбрањене у мају 2010. на Филозофском факултету у Новом Саду.

2. У приповеци *Први пут с оцем на јутрење* помињу се речи *болан* и *буквар*. Објасни њихово значење.

3. Објасни значења речи из приповетке Лазе Лазаревића *Први пут с оцем на јутрење*: *амбар*, *бабо*, *вес*, *вишек*, *вранац*, *гајтан*, *гуњ*, *оркела*, *ђинђува*, *изелица*, *комендија*, *кошуље*, *огледати*, *ремен*, *трине*, *турити*, *чардак*, *чича*, *чоха*, *шубара*.

4. Објасни значење израза из Лазаревићеве приповетке: на правди Бога, Боже сахрани није вајде, паде к'о проштац.

5. Повежи Лазаревићеве речи са данашњим говором:

раније значење	данашња реч и њено значење
<i>блејати</i>	гледати расејано
<i>бленути</i>	гледати расејано
<i>жмарити</i>	пушити
<i>зенути</i>	умрети
<i>кљусина</i>	пог. за коња
<i>лола</i>	изузетан момак, делија
<i>пајташ</i>	друг
<i>пандур</i>	полицајац
<i>туњез</i>	млакоња, несналажљив човек
<i>ћата</i>	писар

6. У одломку из Лазаревићеве приповетке подвучене су речи чије значење треба да објасните:

*Он, тј. мој отац, носио се, разуме се, турски. Чисто га гледам како се облачи: џемадан од црвене кадифе с неколико катова златна гајтана; поврх њега ћурче од зелене чохе. Силај ишаран златом, за њега заденута једна харбија с дршком од слонове кости, и један ножих са сребрним цагријама и с дршком од слонове кости. Поврх силаја трамболос, на ресе од њега бију по левом боку. Чакишире са свиленим гајтаном и бућметом, на широки пачалуци прекрили до пола ногу у белој чарапи и плитким џипелама. На главу тури тунос, па га мало накриви на леву страну, у рукама му абонос-чибук с такумом од ћилибара, а с десне стране под појас подвучена, златом и ћинђувама извезена џуванкеса. Прави киџош!*

7. Супруга мужевљевог брата је..... Кум је ..... Он а) јесте рођак; б) није рођак (заокружи тачан одговор). Шта у родбинским односима значи својта?

## 2.2. Анализа резултата и коментари

Језички тест ствара велике проблеме када на ред дође процењивање тачности одговора.

На прво питање требало је одговорити: *Чивија је метални клин који спаја осовину и тулију на точку таљига, фијакера... Чивија је клин који осигурава точак свих запрежних кола да не спадне (колски, фијакерски, чезе)*. Очекивало се да ученици знају да се ради о клину, због кога точак не може да спадне. Неки ученици скицирали су *чивију*, симбол града Шапца и његових грађана Чивијаша; у Шапцу се сваке године одржава *Чивијада*, ваشار смеха, када се бира председник *Чивијашке Републике* и излази лист *Чивија*. *Школа* учествује у традиционалним културним манифестацијама. Неки ученици *Уметничке школе* истовремено похађају и *Музичку школу*, па сматрају да се *чивија* налази на гитари и да служи за штимовање.



У Мачви *амбар* је дрвена зграда, врста оставе за жито, брашно и пасуљ. Ученицима појмови нису најјаснији. Већина њих видела је *амбар* на селу, али нису обраћали пажњу на његову функцију. Мешају *амбар* и *чардак*, а све просторије у вези са сеоским потребама називају – *щупа*.

Већина ученика је знала да је *бабо* ,отац‘ јер је лексема *бабо* веома фреквентна у старијим текстовима.

*Вишек* је – ,нешто као новчаник‘, одговор је ученика из Лазареваца. Да подсетимо, отац из Лазаревићевог приповетке *Први пут с оцем на јутрење* доносио је понекад пуне фишке новца, *вишек* је био новчаник. У Шапцу се нигде више не може видети ни да се роба ставља у фишек.

Да је *вранац* ,коњ црне длаке‘ одговорило је мање ученика него што се могло претпоставити. У Мачви је још живо значење придева *вран* и глагола *врани* (вуну, обрве, косу). Ученицима није страна да је овде реч о коњу (школско знање), а значење *вран* почиње да застаревати. Ево доказа да се у школи може неговати традиционална лексика. Занимљив је одговор да је *вранац* – ,млад, јак, вран коњ‘. Ова квалификација *вран* за ,црн‘ доказ је да је у питању још увек жива реч.

Неки ученици мисле да лексема *гајтан* значи ,кабел, конопац, кабал‘. Одговор да је *гајтан* ,кабал‘ треба да опомене колико су далеки неки појмови савременим ученицима. Треба рећи да је тестирано разумевање лексике из обрађене приповетке у којој писац до детаља описује кицошко Митрово одело, па помиње и *гајтан*, али у маси детаља, и овај је прошао неопажено.

За значење речи *гуњ* није дат ни један потпуно тачан одговор, а гуње су људи носили у селу шездесетих и седамдесетих, неки и до деведесетих година. Старији Мачвани кажу: *Копоран је човани, лепо, стајаће, за цркву, ваишар – скупље, гуњ од шајка – за сваки дан*. О старовремској одећи нешто више знају само чланови *КУД-а Абрашевић*. Све се у ученичким главама ,измешало‘: и тај – прслук (јелек) који није део мушке одеће, а ученик говори да јесте, иако је читао Лазаревићеву приповетку; у његовом искуству такви подаци су само за ТВ.

Доступна значења лексеме *ћинђува* не дају податке о традицији у Мачви. Ћинђува се пришивала на мачванске прегаче, њоме су се кецеље шарале, уз њу су ишле шљокице (Лазих 2008: 87). Нама се чини – јуче је било, а наша деца не знају шта им баке још увек држе у ормарима. О примени *ћинђуве* на одевним предметима нема информација у великим дескриптивним речницима. У речницима страних речи (Анић, Клаић, Домовић 2001 и Шипка, Клајн 2006.) *ћинђува* је вештачки бисер, појам за нешто претерано и – минђуша. Ученици знају само ова новија, измењена значења речи. Тачних одговора нема ни на смеру јувелира. Мислим да би стилски кројачи из 1/1 чињеницу да су се перле користиле на народној ношњи морали знати, јер проучавају костиме другог европских народа из различитих временских периода, па је апсурдно и помодарски не знати ништа о традицији властитог народа.

Одељење 1/4 одговара суздржано, највише је непотпуних одговора. Нису тачни одговори да је *комендија* врста књижевног дела. Откуд име врсте књижевног дела у народном говору ученици се нису запитали.

Не знају шта су *кошуље* ,рубље‘ (Лазих 2008: 149), нити значење глагола *огледати* ,пробати‘ (Лазих 2008: 200) разликују од повратног глагола (*огледати се*). Одговор: ,суочити се‘ вероватно је асоцијација на многе мегдане из народних песама (где се јунаци огледају). Акценти за ученике немају значаја, чак и када разликују значења речи. Гла-

гол *огледати* у живој је употреби у селу, нпр. каже се *огледати слатко*, у Лазаревићевој приповеци Митар ракију испљуне када је *огледа* за куповину, тако да је семантика лексеме доступна из контекста. Одговори показују да на лексици треба много више радити.

Шта су *трине* многи старији људи у Мачви не знају. Али је необично да ученици не знају значење глагола *турити*. У Мачви се каже: *Тури каву!* Овакав облик увек има лексема у значењу ‚ставити‘. Тим веће изненађење је да неки ученици нису дали никакав одговор у овом задатку. Малом броју ученика није познато значење лексеме *чича* ‚стриц‘. Појам *чоха* непознат им је. Шта је *шубара* није одговорило њих неколико, али одговор да је то ‚капа коју носе сељаци и чобани‘ упућује на оградаживање од традиције.

Када је у питању израз *паде к’о проштац*, треба имати у виду да ученици махом не знају значење речи *проштац*. Неки од њих овај израз имају у свом речнику јер су га некритички усвојили од старијих. Највише тачних одговора у овом задатку дато је када се израз дефинисао другим изразом.

Захтев петог задатка да ученици повежу речи из Лазаревићевих приповедака са данашњим говором, заслужује посебну пажњу. Задатак који традиционална значења лексема тумачи савременим жаргоном младих потврђује промене у језику и њихов квалитет, омогућује да схватимо начин како се наши ученици изражавају да бисмо правилније разумели колико су они схватили остале задатке јер се показало да *лагано* може значити и *брзо* и *олако*, итд.

Речи из теста односе се на предмете и радње из области традиционалне културе, који су познати у учениковом окружењу и срећу се у литератури. Изненадиће нас да неки ученици не знају шта је *кум*, нити да *кум* – није рођак. Очигледно се од времена када се кумство чувало и поштовало много шта изменило.

Стари израз *својте* у селу је актуелан, међу ученицима није. Један ученик одговорио је: ‚данас ништа‘; тај исти ученик написао је поред лексема које се односе на сродство: ‚ово је глупо‘.

Тек анализом ученичких одговора сазнајемо шта они разумеју од прочитаног.

У сваком тестовском задатку, за сваку појединачну лексему или израз, израчунат је број датих и тачних одговора по одељењима, а затим проценти за укупан број датих одговора и укупан број тачних одговора. Познавање значења појединачних лексема у различитим различитих профила употпуниће општа табела која представља преглед датих и тачних резултата за цео узорак. Множећи број испитаника (142) са бројем лексема у оквиру једне тестовске целине добила сам број могућих одговора. Затим сам број одговора умножен са 100 делила бројем могућих одговора. Тако сам добила број и проценат датих одговора у свакој појединачној области и број и проценат тачних одговора за цео узорак:

ТЕМЕ	дати одговори		тачни одговори	
	број	%	број	%
лексика традиционалне културе у Шапцу и околини	260	61.03	204	47.88
лексика традиционалне културе из приповедака Лазе Лазаревића	1604	56.47	818	28.80
изрази код Л. Лазаревића	268	47.18	144	25.35
некада - сада	448	31.54	290	20.42
одећа	1682	47.00	1036	30.39
сродство	294	51.76	212	37.32

Анализа резултата теста који су радили ученици рођени 1990. године, потврђује чињеницу која је наставницима позната: ученици не разумеју семантику лексике традиционалне културе, утицај обрађеног текста на њено разумевање је недовољан, корелације између величине вокабулара и општег успеха ученика нема. Познавање архаичне локалне лексике може бити полазна тачка за изучавање семантике традиционалне лексике.

Непознавање назива делова одеће је потпуно; проценти се крећу око 20% и 16%. Млади наставници показали су сличну необавештеност. Наставници су били уздржани, одговоре су давали парцијално, па резултате овде не наводим.

### **3. Ученици средње школе могу постати радознали читачи**

#### *3.1. Планирање рада на часу намењено је конкретној групи ученика*

Имајући у виду састав узорка и број лексема чију је семантику требало одредити (63 лексеме и 4 израза), резултате треба схватити као основ за шире стручно разматрање, а објашњења и закључке сматрати подстицајем за даља, више систематска и обухватнија истраживања која ће усмерити наставну праксу ка стварном ученику, живом језику и конкретној култури. Овим истраживањем хтело се утврдити колико се наше наставничко предвиђање – које су речи нашим ученицима непознате – заснива на реалности. Укоренења мишљења не морају увек да одражавају стварно стање и могу да се заснивају на предрасудама. Није разумно целој једној категорији ученика приписивати одређене карактеристике. Увезана мишљења често су социјално и културолошки условљена, а да не бисмо наставну праксу заснивали на стереотипима, некритичким генерализацијама претходног искуства или преузимању туђих доминирајућих схватања, потребно је усмерити мисаони напор на конкретно утврђивање познавања лексике традиционалне културе у конкретном одељењу и конкретној средини, па на основу релевантних процена планирати активности рада са ученицима. Избор врсте теста према постављеном циљу може бити од велике помоћи у објективном процењивању познавања семантике лексике сасвим конкретне групе ученика. У оквиру сваке истраживачке технике постоји одговарајући алат – истраживачки инструмент, којим се долази до неопходних чињеница. У испитивању речника ученика користила сам и њихове цртеже. Архаизми из овога теста налазе се у актуелним читанкама, а од прошле године и у мом речнику који је настао проверавањем семантике традиционалне лексике из наших читанки – на терену. Другим речима, број издвојених лексема из *Читанке* које су непознате нашим ученицима довео ме у ситуацију да се запитам како ученицима приближити текстове из основног уџбеника и дати предлог побољшања, јер би такав требало да буде исход сваког овако описаног стања.

#### *3.2. Нове теме и методе у савременом уџбенику*

Ученици нечитачи комплексан су педагошки, културолошки и општедруштвени проблем. Узроци познате појаве су обим и интензитет наставних планова и програма с једне стране и утицај масмедија, с друге стране, који својим атрактивним програмима нуде бржу и лакшу рецепцију света. Пошто је изгубљено време ненадокнадиво, у простору суженом за праве културне вредности, који штети читању школске лектире, неопходне за формирање здраве личности отвореног духа за културне вредности и уметност

(Коменски је говорио да „човек без књиге постаје суров и нејак“<sup>7</sup> намећу се Толстојеве речи: „У свакој ствари боље је мало, али добро, него много и лоше“. Треба дати конкретне предлоге, могуће и прихватљиве да би се спречиле последице које су неминовне уколико се на време не отклањају. Не можемо наметати данашњој омладини свој поглед на свет, треба испитати и прихватити, колико је то могуће, афинитете средњошколаца, њихове културне и уметничке наклоности и васпитно-образовне садржаје прилагодити новом времену обогаћујући их вредностима културне баштине, а језик комуникације с уметношћу учинити разумљивим.

Према Сантајани: „Они који не памте прошлост, осуђени су да је понављају“. У наше уџбенике и надаље ће бити укључени стари текстови. Али да би млади читалац прихватио свет књиге као путоказ у животу и избору његових вредности, да би књижевно дело профилирало ученика кроз поистовећивање с литерарним јунацима, да би средњошколац препознао и развио потребу за правом литературом, први услов је да то што чита – разуме. Намеће се питање да ли је ученицима узраста 15-19 година могуће да разумеју лексички презахтеван текст, јер је језик лексике традиционалне културе и више него што мислимо, неразумљив нашим ученицима, а да не говоримо да садржај *Читанке* не одговара сензибилитету и интересовањима савремене генерације средњошколаца. Млади воле пречице.

Читамо да су наши ученици постигли најслабије резултате на PISA тестовима када је реч о читању и разумевању прочитаног. Боље је прочитати мање – с разумевањем, тако се може схватити и поштовати традиција што нама припада и што нас богати. Проблем са функционалном страном писмености, када је реч о читању и употреби језика, настаје због тога што је традиција наше школе везана за књижевно-уметнички функционални стил, најчешће у старим текстовима које ученицима треба „преводити“ (сетимо се речника иза *Горског вијенца* када смо били средњошколци) да би то могли да примене, а не да уче ради учења. Уџбеник је сарадничка спона између ученика и наставника, притом се може користити у школи и код куће. Уз повећано залагање треба унапредити оспособљавање ученика да се самостално служе уџбеником, а претпоставке су његова комуникативност и опремљеност недвосмислено поузданом апаратуром на коју се корисник увек може ослонити (у овоме случају реч је о речнику традиционалне културе).

Уколико посматрамо нимало хомоген узорак учесника у овој анкети, запазићемо да су бољи ђаци вредније учествовали и дали више одговора, од одељења 1 до 4 интерес за рад опада. Поред тога, може се запазити утицај школе у неким њиховим одговорима (*вран* је гавран, *вранац* је очигледно коњ каквог знају из народне песме), али све то је недовољно и као знање и као оспособљеност за живот и слободну мисао, која је спремна да у школско знање укључи и искуство из живота. Највеће тешкоће при остваривању задатака и циљева у настави произилазе из лоших уџбеника, који су уједно и тешки и непогодни за самостално учење.

Неразумљиви стари текстови у нашим читанкама нису добродошли, ако не постану јасни. Треба да се залажемо за другачији начин рада што би наставу српског језика и књижевности учинило квалитетнијом, занимљивијом, примеренијом узрасту и допринело повећању језичке културе и писмености ученика. Иновације у методици не могу се сводити на слово на папиру – наставник ће да *предвиђа* шта његови ученици не знају. Наставник не може ни да претпостави које речи његови ученици не знају. Управо

<sup>7</sup> Мисли Коменског, Толстоја и Сантајане наводим узгред, у *Школи* су постале узречица.

је овом анкетом показано да наставник не може да *предвиђа*, да он не сумња да његови ученици не знају ко је *бабо*, а ко *кум*. Треба изградити савременије, делотворније стратегије како би учење постало успешније: ићи ка бољем разумевању, форсирати учење кроз искуство. Комуникација, разумевање је основ свега и за наставника и за ученика.

Ако наш ученик натера себе да прочита стари текст уз објашњење непознатих речи које је дато у уџбенику, тешко да ће му бити ишта јасно. Као показатељ неразумевљања семантике традиционалне лексике ова анкета, а она је тек делић могућих представљања непознавања временски удаљене лексике, тешко ће се ученик, млад и радознао пред животом, обраћати уџбенику тражећи одговоре и савете. Притом, уџбеник има велику улогу у култури једног народа и могао би да утиче на младе у најосетљивијем животном добу када се код њих формира систем вредности. Зато он треба да поштује потребна знања и предзнања ученика, у овом случају аутентичан матерњи говор, те да им помогне да дођу до квалитетног, трајног и примењивог знања, јер он је међу најдоступнијим средствима којима се може утицати на квалитет образовања. Писац уџбеника треба да је сугестиван и ненаметљив у изналажењу начина – како мислити и како мотивисати ученике да уче.

Тематика у жижи овог испитивања представља само мали део, само скицу за једну много строжу, сложенију, разуђенију и детаљнију причу о неразумљивом језику уџбеника, о речима и њиховим значењима која моделује култура одређеног времена, а све са свешћу о потреби сталне стручне бриге о језику, посебно о језику уџбеника који све мање разумемо, постајући нечитачи и остајући ускраћени за искуство које се у језику акумулирало генерацијама. Рекло би се да свака генерација разуме све мање архаизама у њиховом првобитном значењу. Анкетни листић је потврдио наша ранија запажања.

*Предавање културолошког материјала помоћу филолошке методике је лингвокултуролошки наставни процес* (Кончаревић 2006: 3). Само онај наставни процес који широко захвата и лингвистичку и екстралингвистичку стварност, може да разуме културу оличену у језику, како ради и мисли један народ, а такво широко, лепо и хармонично искуство доприноси бољим међуљудским односима и међу припадницима истог народа, без обзира колико се они разликују због историјске и територијалне условљености.

У оквиру текуће реформе образовања у нашој земљи требало би размишљати о уношењу нових тема у савремени уџбеник, сходно провереној методичкој теорији и пракси, имајући у виду намену и функцију читанке као специфичног уџбеника коме је приоритетни задатак да развија културну компетенцију ученика. Досадашњи статус нашег аутентичног културног кода је незнатан, а и данас је недовољно заступљен у концепцији предмета Српски језик и књижевност. На основу резултата теста, имајући у виду недовољно познавање семантике архаичне лексике од стране ученика и професора, може се закључити да је потребно лексичко-семантичко представљање културне димензије свих наших говора као корисно упутство читаоцима старијих текстова, а нарочито учесницима у педагошком раду.

Језик је подложен сталним и сваковрсним променама, захваљујући узроцима у себи и око себе. Промене могу да отежају или онемогуће комуникацију међу говорницима истог језика, зато треба бити у сталном послу неговања и култивисања говора. Настави недостају речници и приручници који би регистровали промене гледано хронолошки и културолошки, јер ни наставницима ни ученицима није блиска семантика наше лексике из периода конституисања српског стандардног језика.



Цртеж мога ученика, Немање Дамјановића – дедин чардак, Мајур

#### ЛИТЕРАТУРА

- Кончаревић, К. (2003). „Конфронтациона лингвокултурологија и нова парадигма наставе српског језика као страног“. *Научни састанак слависта у Вукове дане 31/1*, Актуелна питања проучавања, нормирања и наставе српског језика, зборник Међународног славистичког центра. Београд: Филолошком факултету: 229-239.
- Кончаревић, К. (2006). „Функција трансмисије културе у уџбенику страног језика – Теоријски оквир и конструкцијска решења“ *Сусрет култура*, зборник радова. Нови Сад: Филозофски факултет: 763-772.
- Лазић, А. (2000). *Јела и нића у Мачви*. Нови Сад: ауторско издање.
- Лазић, А. (2006). „Први пут с оцем на јутрење.“ Београд: *Просветни преглед, Педагошка пракса*, бр. 636:1-4.
- Лазић, А. (2008). *Грађа за речник говора Мачве*. Шабац: Културни центар.
- Недељков, Ј. (2006). „Модели културе – проблем језичке експликације“. *Сусрет култура*, зборник радова. Нови Сад: Филозофски факултет: 537-545.
- Недељков, Ј. (2006б). „Експликација културне димензије лексике у речнику“. Ниш: *Филозофски факултет*: 291-300.
- Недељков, Ј. (2006в). „Методологија истраживања лексике Срба у Румунији“. *Проблеми словенске филологије XIV*. Темишвар: Факултет за литературу, историју и теологију.
- Недељков, Ј. Петровачки, Ј. (2009). „Лингвокултуролошки приступ лексичи у настави народне књижевности“. *Ријеч, часопис за славенску филологију, ХФДР*. Ријека 2009:75-85.
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровачки, Ј. Недељков, Ј. (2007). „Лингвокултуролошка и методичка тумачења лексике традиционалне културе у читанкама“. Нови Сад: *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, L: 643-654.

**Andjelka Lazic, Ph.D.**

Preschool Teachers' Training College in Sabac, The Republic of Serbia

## **SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ENCOUNTER WITH THE LEXIS OF TRADITIONAL CULTURE**

*Summary:* Numerous words from folk literature and from the texts written during the epochs of romanticism and realism appearing in our high school reader books belong to the semantic and lexical fields which are rather remote from the nowadays students' experience. In the secondary *School of Artistic Crafts* in Sabac, a micro research was conducted in order to determine the extent to which the students comprehend the semantics of the traditional culture lexis. This comprehension is a prerequisite for older texts' reception and communication with the close rural environment, especially within those segments directly related to the teaching objectives of the school they attend. The starting point was the testing of the students' knowledge as a determiner based on which the lexis can be chosen. The test results revealed that our students are not familiar with the semantics of the lexis of traditional culture in reader books' texts, which makes the analysis and reception of these texts hard for both teachers and students. In order for students to comprehend the lifestyle of the 19<sup>th</sup> century as well as in contemporary rural environment and the terminology of old crafts, several conditions need to be fulfilled. The first condition is to solve the riddle of the lexis' semantics, seen as the analogy of extra-textual reality, by using key words from an adequate vocabulary of traditional culture lexis, until the culture, grasped as a lifestyle, is made familiar at both the conceptual and lexical level by a lexicographer.

*Key words:* lexicology, semantics of the lexis of traditional culture, polysemy, linguoculturology, questionnaire.

## **ASSESSMENT AND GRADING SYSTEM OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHING OF THE TURKISH LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA**

*Summary:* Teaching and education, instruction, activities as well as their influences, are the most important elements of the grading system. The grading system and education comprise a clearly understood system of objectives and communication, i.e. a relation that plays a major role in teaching and education. Education is a fundamental goal of a system that truly follows or monitors the system of deficiencies and errors for the sake of their fixing or correction. In short, this is a system that takes measures for correction. There are various types and instruments of the grading system. They were classified by their creators. By doing so, the teaching process was put under pressure and the grading system arose as a result of the teaching and learning processes. The assessment and the grading system of Turkish language teaching have different objectives, and different assessments use different instruments at different times. Depending on whether it is the beginning or the end of an academic year, the instructional and educational processes can use different instruments for students' assessment and for taking measures. The students' assessment process in which the student participates, is, above all, a process designed to ensure that the student develops interest, uses a variety of sources and acquires new knowledge.

*Key words:* teaching and education, grading system, assessment.

### ***Assessment and grading system***

#### *Introduction*

Teaching and education, instruction, activities as well as influences, are the most important elements of the grading system. The grading system and education comprise a clearly understood system of objectives and communication, i.e. a relation that plays a major role in teaching and education. Education is a fundamental goal of the system that truly follows or monitors the system of deficiencies and errors for their fixing or correction. In short, this is a system that takes measures for correction.

There are various types and instruments of the grading system. They were classified by their creators (Atilga, H., Kan, A. ve Doğan, N. 2006). By doing so, the teaching process was put under pressure and, as a result of the teaching and learning process the grading system arose.

---

\* mahmut.celik@ugd.edu.mk



### **Assessment and grading system of the Turkish language school subject**

Three (measures) methods are used and taken into account in the assessment and grading system of instruction in Turkish language. At the end, these educational processes will comprise a grading system. This is shortly explained in the text below.

At the beginning of the teaching process the students are unprepared to face a certain situation which can expose them to get hurt. The educational and teaching process are processes in which students at the beginning of the instruction have opposing views where different situations occur in the state of listening, speaking, reading, writing and inexperience in knowing the language. As for the student's performances such as listening, speaking, reading, writing and speaking the language the students use a variety of resources and by using them they can be assessed. In these certain situations they are assessed with a successful test, forms of observation, a range of points and by using key resources.

An assessment is made at the end of the school year which will show what level students have reached and to openly i.e. clearly confirm the level they have reached with instruction.

The process of evaluation of instruction is done for two purposes. The first one is the teaching assessment or assessment in instruction. The second one is a particular situation such as inadequate knowledge or lack of it.

This is one kind of a grading and that's why the test being graded is an instrument which shows that the student i.e. the student's effort, file, performance, assignments, etc. are just a few of the resources the students should use in practice. Despite that, the actual process of knowledge assessment and as well as a real situation with a purpose, the grading sheet includes other forms of grading, observation forms, self-assessment forms etc. The students observe the teaching process even better – grade it from a certain perspective i.e. grading process which is the most prominent.

The process is assessed and graded from the work being done i.e. activity in the process of the students-teacher relationship. The same are notified if there is some activity during the instruction i.e. any lack of knowledge or mistake is fixed i.e. corrected. With these uses the students develop a better perspective and make distinctions which can help them.

The teacher and the students participate together in every situation and share an open perspective in the grading process.

From the students' point of view many of the assessments are successfully completed and they become aware of many mistakes they make in some situations which will be used in the further acquisition of knowledge.

The process of studying – learning despite its contributions takes measures for more activity and participation. Depending on the time, purpose and structure of the grading system, a successful grading will occur. This kind of grading in the teaching and educational process will ultimately result in success.

The effective tests usually result in success, and the students on the Turkish language lesson in a particular period normally use various questions that result in successful test objectives and successful grading, of course, only if we have a successful test we will have a successful grading. Certainly, despite that, successful tests are a result of the students' effort and are used for their grading. We can see from the above mentioned activities that the grading process of the Turkish language lesson it is grading results in success and both processes should be used in practice.

The objectives and grading of the students' achievements and successes are observed or seen from their performances. In some situations grading is an objective, the learnt material from the program or curriculum with the benefits from the assessment is assessed by the student's achievements.

The use of the methods in Turkish language instruction is called grading system, and the teacher and the student participate together in the objectives and the grading. On one hand grading is a process in which the student is successfully graded, and on the other hand the student may not be properly graded.

In this case the teacher will use multiple means for realistic grading of the student. Regarding the student it is important to mention the student-teacher relationship, the teacher as a representative prepares a plan, instruments for learning, and the objective in certain situations is to really complete the students' knowledge.

At the same time it is important to say that through the assessment and grading, the teaching and education are strengthened and all the inadequacies (lack of knowledge) are indicated and fixed i.e. corrected (Tekin, 1991).

## Conclusion

In conclusion we can emphasize that the assessment and grading system of instruction in Turkish language have different purposes, at different times, different estimations using different means. Depending on whether it is the beginning or the end, the teaching and educational process can use different means for student assessment and for taking measures. The student assessment process in which the student participates, is, above all, a process to ensure that the student develops interest, uses a variety of resources and acquires new knowledge.

## REFERENCES

- Адамческа, С. (1994). *Методски прирачник за ученичка лектура* (I – IV одделение), Скопје,  
Алил Севин, (2006). *Компаративните карактеристики на методските решенија за развојот на критичкото мислење во одделенската настава по македонски и по турски јазик – Програмско подрачје литература*, Битола. (необјавена докторска дисертација).  
Aydin, Ayhan (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara. Anı Yay.  
Bacanlı, Hasan (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara. Nobel Yay.  
Bezdanov, S. (1983). „Estetski kvaliteti i estetski doživljaj u procesu nastave i učenja“. *Pedagoška stvarnost*, br.6.  
Група автори, (1979). *Књижевна лектура у основној школи*. Београд.  
Маркович, С., (1962). *Критика књижевности за деца*. Нови Сад.  
Мицковик, Н., (1985). *Детето и литературата за деца*. Скопје.  
Plić, P. (1982). *Učenik, književno delo i nastava*. Zagreb.  
Kavcar, Cahit, F. Oguzkan, S. Sever. (1985). *Türkçe Öğretimi*. Ankara. Engin Yay.  
Rosandić, D., *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb, 1988.  
Tekisik, H. Hüsnü, M. Okay (1989). *ilkokuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*. Ankara. Rehber Yay.  
Cheek, M. Collins, E.H. Cheek (1984). *Diagnostic-Prescriptive Reading Instruction*. USA. WEB Publishers.

**Dr Sladana Milenković\***

**Darko Dražić, master**

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače  
i poslovne informatičare – Sirmium,  
Sremska Mitrovica, Republika Srbija

**Marijana Ristić**

Predškolska ustanova „Pčelica“,  
Sremska Mitrovica, Republika Srbija

UDC 371.13:004

Originalni naučni rad

Rad primljen: 1. XII 2014.

Rad prihvaćen: 1. III 2015.

## VIRTUELNO OBRAZOVANJE VASPITAČA U SRBIJI

*Sažetak:* Obrazovanje vaspitača u Srbiji reformisano je primenom novog Zakona o visokom obrazovanju i danas predviđa školovanje na dva nivoa: strukovnom i master. Obrazovanje na daljinu predstavlja uobičajenu praksu evropskog visokoškolskog prostora, a u Srbiji je ono na svom početku. Ovaj vid virtuelnog obrazovanja u maloj meri je prisutan na polju društveno-humanističkih nauka. Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmium“ u Sremskoj Mitrovici prva je u Srbiji koja primenjuje obrazovanje vaspitača na daljinu. Ovakav studijski program strukovnog vaspitača savremeno je koncipiran i zasnovan je na savremenim metodama i tehnologijama obrazovanja na daljinu podržanim resursima koji obezbeđuju kvalitetno izvođenje studijskog programa. Nastavni materijal u pogledu kvaliteta, sadržaja i obima u potpunosti odgovara ciljevima obrazovanja i postavljen je na veb-sajtu Škole za DLS. Trebalo bi utvrditi da li studije na daljinu obezbeđuju isti nivo znanja studenata, efikasnost studiranja i kvalitet kao u slučaju akreditovanog studijskog programa koji se realizuje na klasičan način. S tim ciljem sprovedeno je istraživanje stavova i mišljenja studenata sve tri godine Visoke škole u Sremskoj Mitrovici o promeni paradigme studija u toj školi. S obzirom na to da još nisu upisani studenti na ovaj smer, određena je eksperimentalna grupa od 30% studenata na svakoj godini, kojoj je tokom mesec dana prezentovan sadržaj virtuelnim putem. Na osnovu istraživanja dobijen je presek stanja reforme u strukovnoj školi kao i smernice za dalji rad.

*Ključne reči:* virtuelno obrazovanje, vaspitači, DLS, reforme visokog obrazovanja.

### 1. Uvodna razmatranja

Savremeni trendovi visokog obrazovanja u svetu podrazumevaju i dostupnost školovanja preko interneta korišćenjem modernih tehnologija. Obrazovanje uopšte podrazumeva dostupnost obrazovnih sadržaja putem interneta i komunikaciju na daljinu studenata i nastavnika (SUS, 2004: 4). Visoko obrazovanje u našoj zemlji, Srbiji, ima dva nivoa, i to su strukovni i akademski nivo obrazovanja. Vaspitači se u Srbiji školuju uglavnom na strukovnom nivou, ali postoje i akademski programi. Svi koji završe strukovni nivo dobijaju zvanje strukovnog vaspitača, a akademski nivo zvanje prilagođeno tom nivou (Ratković, 2004: 11). Trenutno visokih škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Srbiji ima devet, a učiteljskih fakulteta sa ovim smerom ima ukupno pet. Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – „Sirmium“ u Sremskoj Mitrovici, kao lider u visokom obrazovanju, jer je

---

\* vs.sladjana.milenkovic@gmail.com

prva u zemlji akreditovala nove smerove, kao što je smer Strukovni vaspitač za rad sa decom u jaslicama, ili strukovni vaspitač specijalista za rad sa decom sa posebnim potrebama, odlučila je da akredituje obrazovanje vaspitača preko interneta. Sve ovo je rađeno sa jednim ciljem, a to je unapređenje obrazovanja vaspitačkog kadra. Ova institucija obrazuje na uobičajen način studente ove struke na ukupno tri smeru: Strukovni vaspitač, Strukovni vaspitač-menadžer i Strukovni vaspitač dece u jaslicama. DL studije, odnosno obrazovanje preko interneta biće akreditovano za sada samo za studente na daljinu za smer Strukovni vaspitač.

Studijski program je profesionalno usmerenje u kome studenti savlađuju predviđene nastavne predmete s ciljem da se u budućnosti profesionalno bave zanimanjem strukovnog vaspitača. Studijski program, zasnovan na naučnom znanju, umetničkom stvaralaštvu i pedagoškom iskustvu, omogućava studentima sticanje profesionalnih kompetencija za rad u predškolskim ustanovama - primenu metodičkih, naučnih i stručnih dostignuća u svom radu, kao i za samostalni istraživački rad u domenu predškolskog vaspitanja. Studijski program odgovara potrebama društva i funkciji predškolske ustanove da se obezbede uslovi i podsticaji celovitom razvoju i dobrobiti deteta predškolskog uzrasta, pružanjem uslova da razvija svoje kapacitete, proširuje iskustva i izgrađuje saznanja, kao osnove za dalje vaspitanje i obrazovanje i uključivanje u društvenu zajednicu. Program studija nudi različite mogućnosti povezivanja dečjeg vrtića, porodice i lokalne zajednice u stvaranju uslova za razvoj i učenje predškolske dece i osposobljava studente-vaspitače za animiranje lokalne i šire društvene sredine za rešavanje problema i specifičnih potreba predškolske dece. Program studija priprema vaspitače da budu inicijatori i nosioci aktivnosti unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa i osposobljava ih za rad na daljoj popularizaciji profesije vaspitača, kao i stručnih dostignuća u oblasti predškolskog vaspitanja.

Studijski program sastoji se od kombinacije: akademsko opšteobrazovnih predmeta; naučnih, umetničko-stručnih predmeta i stručno-aplikativnih predmeta, kao i praktičnih aktivnosti koje će studenti obavljati u vrtićima. Interdisciplinarni i multidisciplinarni teme doprineće kvalitetu programa i omogućiti sticanje šireg spektra profesionalnog znanja. Svrha studijskog programa Strukovni vaspitač, koji se sprovodi učenjem na daljinu, je da se studentima omogući sticanje svih znanja, sposobnosti i kompetencija kao pri realizaciji istog studijskog programa klasičnim izvođenjem nastave, ali uz brojne pogodnosti kao što su: korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija kako bi se studentima omogućilo kvalitetno individualno usvajanje sadržaja predviđenog znanja, mogućnost da se radi za vreme studiranja, mogućnost da se izabere ovaj studijski program i studira van mesta prebivališta studenta bez potrebe za njegovom promenom, prevazilaženje nemogućnosti da se pohađa tradicionalna nastava itd.

Cilj DL studijskog programa je da strukovni vaspitač stiče odgovarajuća znanja o razvoju, vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog uzrasta, razvije sposobnosti i usavrši veštine koje će mu omogućiti da odgovorno, stručno, kreativno i srazmerno samostalno ostvaruje svoje konkretne uloge u vaspitno-obrazovnom radu u predškolskoj ustanovi. Pred studente staviće se mnogi izazovi, kako fizički tako i intelektualni, a od njih će se očekivati da aktivno učestvuju u svim aspektima studijskog programa. Akcenat će se staviti na razvoj njihove nezavisnosti, kreativnosti, sposobnosti da samostalno razmišljaju i daju pozitivan primer.

Studijski program osmišljen je tako da podstiče:

- lični razvoj svakog studenta,
- praktičnu nastavu kao vid sticanja praktičnih veština i znanja,
- teorijsko znanje,
- interdisciplinarni rad.

Posebni ciljevi programa su:

- sticanje primenljivih znanja o razvoju i vaspitanju dece predškolskog uzrasta u skladu sa humanističkom koncepcijom prirode deteta;
- ovladavanje stručnim veštinama u oblasti opšte i posebnih metodika vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom, kao i veštine njihovog integrisanja;
- izgrađivanje razumevanja i osetljivosti na posebne potrebe predškolske dece i pozitivnih stavova prema inkluziji dece sa posebnim potrebama u redovne grupe vrtača;
- osposobljavanje za praćenje i primenu savremenih metodičkih, naučnih i stručnih dostignuća u svom radu;
- razvijanje pozitivnog profesionalnog stava u odnosu na područja i aktere predškolskog vaspitanja (deca, porodicu, vaspitače, paraprofionalce, lokalnu zajednicu);
- ovladavanje strategijama ostvarivanja partnerskog odnosa sa decom, roditeljima i drugim odraslima;
- osposobljavanje za timski rad u predškolskoj ustanovi,
- osposobljavanje za stalno stručno usavršavanje, kao i za samostalni istraživački rad u domenu predškolskog vaspitanja, shodno svojim kompetencijama;
- podsticanje sposobnosti kritičkog promišljanja, inicijativnosti, autonomije misli, intrinzične motivacije i dr.

Organizovanje daljinskog sistema učenja za ovaj studijski program omogućuje obrazovanje u širem društvenom okruženju, obrazovanje zaposlenih, koji imaju potrebe za stalnim usavršavanjem i obrazovanjem i realizaciju navedenih ciljeva programa uz korišćenje savremenih metoda i tehnologija obrazovanja na daljinu.

## **2. Metodologija ispitivanja**

Cilj ispitivanja bio je osavremenjivanje obrazovanja vaspitača u Srbiji kroz konkretizaciju virtuelnog obrazovanja vaspitačana primeru Visoke škole „Sirmium“ u Sremskoj Mitrovici. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 190 studenata (70% studenata smera strukovni vaspitač) kojima su sadržaji umesto neposredno, prezentovani na načine predviđene studijama na daljinu. Anketiranjem i obradom podataka, predviđeno je da dobijemo pokazatelje o tome koliko je uspešno prezentovano gradivo ovim putem, koliko su oni usvojili prezentovane sadržaje, koliko su sadržajno proširili svoja znanja, kako su ocenili nedostatak neposredne interakcije sa predavačima, koje su to nastavno-predmetne oblasti koje su pogodne za ovaj način prezentovanja.

## **3. Rezultati i interpretacija**

U nastavku su prikazani dobijeni rezultati u cilju uvođenja virtuelnog obrazovanja u Srbiji. U cilju osavremenjivanja rada Visoke škole škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – „Sirmium“ u Sremskoj Mitrovici sprovedeno je istraživanje na uzorku od 60 studenata prve godine (50% studenata prve godine smera Strukovni vaspitač) kojima su sadržaji umesto neposredno, prezentovani na načine predviđene studijama na daljinu.

Studije na daljinu se realizuju korišćenjem informaciono-komunikacione platforme bazirane na MOODLE (Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) softverskom paketu koji je otvorenog tipa, raspoloživ pod uslovima GNU licence i koji se legalno može preuzeti i koristiti u obrazovne svrhe.

Izrađen je korišćenjem modernih softverskih tehnologija otvorenog koda: PHP v.5.x, MySQL v.5.x i JavaScript funkcija. MOODLE korisnički interfejs podržava tri kategorije korisnika:

- nastavnike, koji postavljaju nastavne sadržaje na sistem i koji koriste sistem u procesu izvođenja nastave na daljinu,
- studente, koji koriste nastavne sadržaje i prate nastavu pomoću platforme,
- administratora koji održava platformu.

Instalirana informaciono-komunikaciona platforma projektovana je tako da mu mogu pristupiti samo autorizovani korisnici (administrator, nastavnici i studenti).

Platforma obezbeđuje nastavnicima i studentima siguran pristup DL sistemu, kvalitetno vođenje kroz proces učenja, samotestiranje, testiranje, dvosmernu komunikaciju, praćenje aktivnosti studenata i dr).

Vreme istraživanja je bilo od početka letnjeg semestra u trajanju od tri nedelje. Anketiranjem i obradom podataka dobijeni su pokazatelji o tome koliko je uspešno prezentovano gradivo ovim putem, koliko su oni usvojili prezentovane sadržaje, koliko su sadržajno proširili svoja znanja, kako su ocenili nedostatak neposredne interakcije sa predavačima, koje su to nastavno-predmetne oblasti koje su pogodne za ovaj način prezentovanja.

U zakazanom terminu studenti i profesor su prisustvovali online času jednostavnim klikom na link. Interakcija između učesnika, prilikom online predavanja, omogućava predavaču da odobri studentu da koristi mikrofonski i/ili kameru, kao i olovku za pisanje. U sredini se nalazi radni prostor, koji može biti bela tabla (whiteboard), dokument koji je prenet sa lokalnog računara, video, fajl ili neka stranica sa interneta koja se želi podeliti sa učesnicima.

Softver za daljinsko učenje postavljen je na poddomenu školskog veb-sajta, a tehničke karakteristike hostinga su:

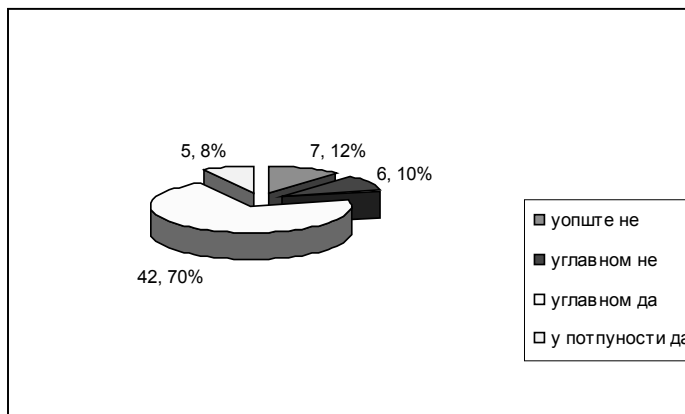
- neograničen mesečni saobraćaj,
- server je povezan linkom 50 Mbps / 50 Mbps,
- 500 GB raspoloživog prostora sa mogućnošću proširenja,
- neograničen broj poddomena,
- neograničen broj e-mail adresa,
- neograničen broj SQL baza podataka,
- mogućnost dodavanja neograničenog broja domena,
- podrška za PHP i JavaScript.

Studenti VŠSSVPI – Sirmium koji su nastavu pratili preko interneta, konstatovali su kako ocenjuju razvoj svojih veština snalaženja u aktuelnim vaspitno-obrazovnim situacijama. Manji deo njih smatra da su uspešni u tome ako se obrazuju na ovaj način.

Razvoj veština snalaženja u aktuelnim vaspitno-obrazovnim situacijama	broj	%
uopšte ne	24	40 %
uglavnom ne	27	45 %
uglavnom da	7	12 %
u potpunosti da	2	3 %

U spektru odgovora na pitanje da li studenti putem DL načina studiranja uče kako da rešavaju probleme iz posebnih nastavnih oblasti, bilo je 78% odgovora „uglavnom da“ i „u potpunosti da“. Iz ovoga se jasno vidi da su studenti putem interneta stekli neophodno znanje koje će im obezbediti kompetencije i postignuće ishoda učenja na smeru strukovnog vaspitača.

Studenti uče kako da rešavaju probleme iz posebnih nastavnih oblasti	бpoj	%
uopšte ne	7	12%
uglavnom ne	6	10%
uglavnom da	42	70%
u potpunosti da	5	8%



Odgovori studenata na pitanja postavljena u ovom istraživanju pokazuju da obrazovanje preko interneta, kao i klasično obrazovanje, imaju i prednosti i mane. Može se zaključiti da je DL studiranje budućnost naše zemlje, s obzirom da je u svetu već uveliko omogućeno svima zainteresovanim. Trendovi koji se javljaju kao smernice razvoja visokog obrazovanja vaspitača su:

- razvoj informacionih i komunikacionih tehnika
- marketizacija u visokom obrazovanju i nauci
- globalizacija
- razvijeno društvo znanja /konzorcijumi, strateške alijanse../
- kulturni trendovi.
- demografski trendovi.

## Zaključak

Obrazovanje na daljinu, ili tzv. virtuelno obrazovanje vaspitača, dobilo je svoju konkretizaciju u akrediovanom studijskom programu osnovnih strukovnih studija smer Strukovni vaspitač – učenje na daljinu u Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmium“ u Sremskoj Mitrovici. Tranzicija iz klasičnog vida obrazovanja u moderni, onlajn ili način na daljinu je prvi put ovde urađena, s tim da i dalje postoji i klasično školovanje. Na osnovu istraživanja, dobijeni su rezultati od kojih neki ističu značaj i vrednost klasičnog obrazovanja, a drugi pak daju prednost studiranju na daljinu. Rezultate ovog istraživanja svakako mogu da koriste sve visokoškolske ustanove koje imaju akreditovane studije za obrazovanje vaspitača, bilo na sturkovnom, bilo na akademskom nivou.

Posle analize istraživanja konkretni predlozi za unapređenje nastave školovanja vaspitača mogu da budu:

- korišćenje sadržaja za učenje preko interneta i u redovnoj nastavi,

- omogućivanje studija na daljinu za zainteresovane studente, zaposlene vaspitače koji bi se ovim putem usvršavali, doškolovali ili prekvalifikovali,
- uvođenje većeg broja novih izbornih predmeta,
- podsticanje samostalnog učenja i interaktivnih oblika učenja,
- češće sprovođenje samoocenjivanja, samovrednovanja i
- organizovanje poseta predškolskim ustanovama u Srbiji i inostranstvu.

I na kraju valja napomenuti kako je nemoguće govoriti o dizajniranju razvojno primerene prakse temeljem normativnog razvrstavanja darovite dece prema nivou izvedbe i podršku interesa, što je danas uobičajena praksa. Što je takav pristup rašireniji, veća je verovatnost da će broj darovite dece biti obrnuto proporcionalan hronološkom dobu deteta, tj. što je hronološko doba veće, biće manje darovitih.

#### LITERATURA

Ratković, M. (2004). *Visoko školstvo na prekretnici*. Prosvetni pregled: Beograd

Studentska unija Srbije (2004). *Reforme i studenti-putevi i putokazi*. Beograd

www.bologna-bergen2005.no

Milenković S. (2006). *Metodika razvoja govora*. Sremska Mitrovica: VŠOV

Korišćen je Plan i program akreditovanih smerova Visoke škole strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmium“ u Sremskoj Mitrovici, www.sm-vaspitac.edu.rs

**Slađana Milenkovic, Ph.D.**

**Darko Dražić, M.A.**

College of Professional Studies for Preschool Teachers and

Business Informatics – “Sirmium”, Sremska Mitrovica, The Republic of Serbia

**Marijana Ristić**

Preschool Institution “Pcelica”, Sremska Mitrovica, The Republic of Serbia

#### VIRTUAL EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHERS IN SERBIA

*Summary:* Education of preschool teachers in Serbia was reformed by the implementation of the new Law on Higher Education and now provides education on two levels: vocational and master. Distance learning is a common practice in the European higher education area, while in Serbia it is at its beginning. This type of virtual education is just starting to appear in the field of humanities. College of Professional Studies for Preschool Teachers and Business Informatics – Sirmium in Sremska Mitrovica has made a step forward in this direction and is the first in Serbia to offer teachers to study by distance. None of the pedagogical faculties in Serbia offers virtual education. This study program for preschool teachers is up-to-date and based on modern methods and technologies of distance education supported by the resources that ensure the study program's quality. Teaching materials fully correspond to the goals of education in terms of quality, content and scope and are posted on the School's website for DLS: <http://dls.sm-vaspitac.edu.rs>. We tried to determine whether distance learning provides students with the same level of knowledge and the same study efficiency and quality as in the case of an accredited degree program implemented in the conventional way. For this purpose, an attitude and opinion survey was conducted within students of all three years of College in Sremska Mitrovica on changing the paradigm of study at this school. Since there are still no students enrolled in this program, it was decided to form experimental groups at each year, consisting of 30% of students, to whom contents were presented virtually during one month. Then they were entered in the survey and their attitudes and opinions explored. This research provided an overview of the reform of vocational colleges as well as guidelines for further work.

*Key words:* virtual education, preschool teachers, DLS, reform of higher education.



Др Лидија Мишкељин\*  
Филозофски факултет, Универзитет у Београду,  
Република Србија  
Александра Петровић  
Невенка Вуколић  
Јасмина Милићевић  
Предшколска установа „Чукарица“,  
Београд, Република Србија

UDC 371.214  
37.014.5  
Стручни чланак  
Рад примљен: 1. XII 2014.  
Рад прихваћен: 1. III 2015.

## МАПИРАЊЕ ЗНАЧЕЊА КАО НАЧИН ГРАЂЕЊА И РАЗВИЈАЊА КУРИКУЛУМА

*Сажетак:* Програм или курикулум одређен је кроз различите текстове, на различите начине и завистан од различитих културних и историјских обележја која су давала значења специфичним текстовима. Како ми дефинишемо програм, зависи од тога како и шта радимо са децом и шта други очекују од нас да радимо. Курикулум укључује књиге, песме или слике које користимо у свакодневном раду са децом, али и наративе које деца користе у својој игри, симболе које стварају кроз своје уметничке радове, свакодневне разговоре, ритуале и рутине које употребљавају у заједничком животу групе. Ми можемо да будемо креатори програма ако смо у стању да о програму размишљамо на различите начине, из различитих перспектива преко различитих наратива и текстова. Најизазовнији аспект овог приступа је да пронађете и изаберете приче које иду даље од „добре приче“, као и да водите процес тумачења непознатог или мање познатог познатим. Наратив позива практичара да прихвати сопствену праксу као контекст у коме и на основу кога ће се вредновати сопствени процеси креирања и развијања програма. Нагласак је на разумевању и рефлексивности, не само онога што се односи на васпитно-образовни процес и његове резултате, већ и на позиције практичара – као истраживача сопствене праксе. У раду ће бити приказан процес истраживања практичара Дечјег вртића „Горица“, Предшколске установе „Чукарица“, применом мозаик-технике и мапирања значења са децом.

*Кључне речи:* мапирање, програмирање, култура, курикулум.

### 1. Наратив у раду са децом

*„Ми градимо значења кроз причање прича.  
Прича је та која додељује значења“  
(Lakoff i Johnsen, 2003)*

Наратив подразумева мрежу значења организовану у целину, тако да се поједи-на значења разумеју у односу на контекст у коме настају и на који се односе. Наратив у себи носи индивидуална значења смислених за једну заједницу практичара и тако нуде основ за разумевање значења. Наративни запис, исказ или само наратив, представља причу испричану од стране приповедача. Током конструисања приче, сам приповедач

---

\* lidija.miskeljic@f.bg.ac.rs

језичким одредницама имплицитно или експлицитно показује своја уверења и ставове. Тај запис менталне активности приповедача постаје доступан групи људи једне културне заједнице, која кроз заједничке и договорене начине размишљања гради менталитет културне групације. С друге стране, тако записане мисли позивају читаоца да их разјашњава, тумачи и разуме. Ако то не урадимо, ако не поставимо себи питања: „Како?“, „Зашто?“ и „Како ја то разумем?“ подржавамо не - промишљање које гради културну поделеност и чини највећу препреку промени.

Разумевање нас доводи до модификовања искуства. С промењеним разумевањем идемо у нова тумачења и разумевања. Разумевање је усмерено на откривање дубљег значења одређеног понашања у одређеним ситуацијама.

Наративни приступ даје добар увид у сопствене конструкције значења која имамо, с једне стране, а такође може да нам помогне у сагледавању различитих значења која користимо приликом читања, тумачења и интерпретирања како сопствених, тако и дечјих наратива.

## 2. Планирање и програмирање коришћењем мапирања значења

Дечја радна соба у вртићу је пуна текстова и њихових значења – од књига и постера, преко рутине, дневних прича, до организованих и вођених активности разговора између деце и васпитача, и између деце. Значења употпуњују и одређују живот групе. Различите форме наратива (писаног или говореног) оријентишу живот групе на различите начине и учествују и доприносе грађењу значења кроз заједничко искуство. Наратив програма укључује књиге, песме или слике које користимо у свакодневном раду са децом, такође програмска документа или радне књиге и дневници утичу на конструкцију курикулума. Разговор васпитача укључује речи и концепте које користе да опишу свој рад другоме или да интерпретирају своје интеракције са децом. Курикулум такође укључује и наративе које деца користе у својој игри, симболе које стварају кроз своје уметничке радове, свакодневне разговоре, ритуале и рутине које употребљавају у заједничком животу групе.

Значења су конструисана кроз културу и уграђена у језик кроз систем и тако граде погледе на свет. Значење једне речи прозилази из друге која је са њом у вези и које су окружене наративом (писаним или говореним).

У зависности од тога са којим смо се текстовима сусретали који су описивали и одређивали један појам, та значења смо унели у наше наративе. Програм или курикулум одређен је кроз различите текстове, на различите начине и зависан од различитих културних и историјских обележја која су давала значења специфичним текстовима. Како ми дефинишемо програм зависи од тога како и шта радимо са децом и шта други очекују од нас да радимо. Грађење значења значи, трагање за знањима која су уткана у наше наративе. Кроз овај процес ми креирамо и градимо значења у односу на постојеће релације и на начин на који разумемо сопствену праксу и наративе у њој. Ми можемо да будемо креатори програма ако смо у стању да о програму размишљамо на различите начине, из различитих перспектива преко различитих наратива и текстова.

Најизазовнији аспект овог приступа је да пронађете и изаберете приче које иду даље од „добре приче“, као и да водите процес тумачења непознатог или мање познатог познатим. Наратив позива практичара да прихвати сопствену праксу као контекст у коме и на основу кога ће се вредновати сопствене процесе креирања и развијања програма. Нагласак је на разумевању и рефлексивности, не само онога што се односи на

васпитно-образовни процес и његове резултате, већ и на позиције практичара – као истраживача сопствене праксе. Тако васпитна стварност, првенствено у својој историјској димензији, постаје у неку руку текст који треба испитати у његовом смисаоном садржају и изложити у односу на могуће садржаје требања за васпитни чин.

Процес истраживања водио нас је кроз три фазе. Прва фаза, или фаза значења, започела је креирањем и грађењем личних прича. Васпитачи су на основу смерница и делова текста програмског документа – модел А, наводили различита значења програма (дете, улога/начела) васпитно-образовног рада и, уз њихово коришћење, писали сопствене приче. Друга фаза, или фаза тумачења и грађења мреже значења, обухватала је наративе (личне приче, рефлексивне дневнике васпитача), квалитативне појединачне интервјуе, транскрипте групних дискусија који су у контексту овог истраживања представљали ресурс за грађење и мапирање значења основних појмова: програм, дете, улога, начело. У оквиру треће фазе, фазе рефлексije, прошли смо квалитативан процес интерпретације сопствених значења, намера и начина поступања, конструисање значења и преговарања о значењима, постављали оквир за изношење различитих перспектива васпитача.

Различите перспективе наших колега и преговање о значењима код нас су довеле до сагледавања процеса кроз који смо пролазиле. Програмирање је сада постало лакше и смисленије, али је и даље остала недоумица како то што радимо у оквиру истраживања можемо да применимо и у раду са децом.

*„Имала сам осећај да сам добила инструмент који ми омогућава да лакше, креативније и сврсисходније приступим планирању. Затим сам опазила да мапирање може да се користи и у раду са децом. Невероватан је број речи којих су се деца сетила и не бих сада да их набрајам, али неке ја никако не бих могла да повежем са супом, нпр. цигла, али деца су нашла везу. У ствари, најбитнија је атмосфера размене, повезивања, дискусије итд. У неким тренуцима ја готово да сам била искључена јер су деца брзо схватила повезивање и међусобно се утркивала да пронађу што више веза.“*

Изјава једне колегинице да мапирање може да се користи у раду са децом и да јој то омогућава да сврсисходније приступи планирању навела нас да подробније пратимо процес који се дешавао у нашем вртићу. Рођендан нашег вртића обележили смо на уобичајен начин, као и дечји (то је стереотип, али ни они нису увек нужно лоши; деци, а и нама, обезбеђују сигурност, извесност...). Деца саопштавају своје жеље вртићу, васпитач их бележи, а они их представљају цртежом. У питању је средња група, њихове жеље су једноставне (вртићу желим пуно деце, цвећа, справа, цвећа...). Од честитки правимо, заједно са децом, постер. Централно место заузима вртић, а око њега деца стављају остале честитке и говоре шта је то што вртићу желе. На иницијативу деце правимо постер, уместо уобичајене честитке – цртежи сједиљени у сликовницу. Груписањем цртежа на постеру настала је наша прва „мапа“. Када смо погледале постер, са дистанцом од 15 минута и 1,5 метара, десио се а-ха ефекат. И тада смо схватиле да смо направиле искорак и да је то управо оно што је колегиница причала у оквиру дискусионих састанака истраживачког тима.



Слика 1. Мапа „Рођендан вртића“

Наша претходна знања, искуства, и спремност деце да учествују у томе, охрабрили су нас да промишљено крнемо у планирани и вођени процес мапирања са децом. Одлучујемо се за појам „култура“. Деца казују своје приче (наративе): културно је, некултурно је, култура је: позориште, музика, кад си добар, и тако даље. Те приче симболички их приказују и тако речи добијају вишеслојна значења. Мапирање воде деца, дискутују...И ми увиђамо да нисмо само пуки реализатори програма, већ заједно са децом градимо и развијамо тај програм – настаје наш курикулум.



Слика 2: Мапа значења на појам „Култура“

Мапама о култури, културном понашању, позоришту и звуку добили смо својеврсни Водич кроз културу. Наше мапе биле су изложене у холу, доступне и видљиве родитељима.



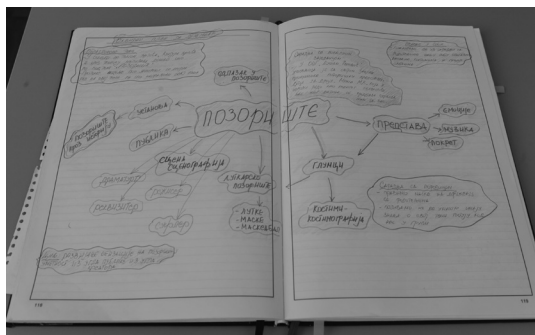
Слика 3: „Проналажење“ места значењу на појам „Понашање“

Деца су постала тумачи, водичи својим родитељима и сви заједно су радили на њиховим проширивањима. Доносили су у вртић енциклопедије, позоришне лутке, дигиталне са обиљем садржаја из области културе. У свом рачунару смо креирали, заједно са родитељима, мале фасцикле којима смо документовали свој рад. Садржај фасцикли су била дешавања у групи, активности и садржаји из културе (класична музика, снимци позоришних представа, њихове приредбе...). Тако су деца имала могућност да поново пролазе кроз процес грађења значења појма култура.

### 3. Документовање процеса развијања курикулума

Документација представља покушај увиђања и схватања о томе како разумемо и грађимо сазнања, која значења придајемо и како се то повезује са начинима деловања у педагошком раду. Пажљиво документовање и праћење може унапредити васпитачево разумевање програма, помоћи у разумевању сопствених концепата и теорија и ојачати способност васпитача да размишља о развијању програма кроз призму рефлексивности и критичког односа према значењима која уписује. Документација тако постаје процес визуализације праве реалности – социјална конструкција васпитача и вредан документ сопственог учешћа у том процесу.

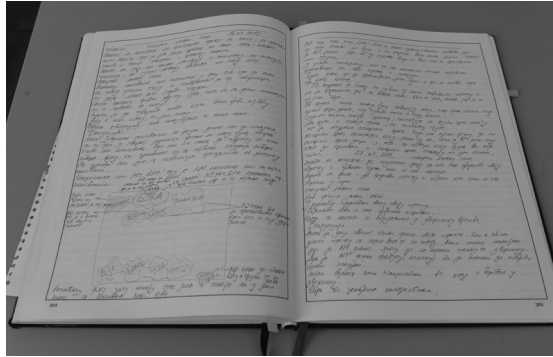
Документација нам говори о томе како су текле контрукције значења и тако нам омогућава да видимо, разумемо и прочитамо оно што се дешава у пракси, и постаје отворена за расправу и промену.



Слика 4: Оквирни план на основу мапе „Култура“

Васпитач је истраживач, ресурс и водич чија је улога да пажљиво слуша, посматра и документује дечји рад и развоја заједнице као и да подстиче дечју сарадња са вршњацима. Документација дечјег рада у току процеса подучавања и учења је прегледан и важан алат у процес учења деце, васпитача и родитеља. Полази увек од детета са спремношћу да се оно прихвати онакво какво јесте, ослобођено од етикетеа. Један од основних задатака документације је обезбедити слушање, као и да обезбеди групи и сваком појединачном детету да има могућност да посматра себе кроз спољашњу визуру сопственог учења. Документација слушање и делање чини видљивим кроз белешке, слајдове, видео записе, који не само да сведоче о дечјем учењу и процесима кроз које су прошли већ омогућава даље конструисање, реконструисање и ко-конструисање значења и преиспитивање сопствених поступака и одлука. Кроз документацију процеси учења и подучавања се могу поново призвати, преиспитати, анализирати што је основ за изградњу субјективитета и даље заједничко планирање.

Овако постављена документација није само основ за интерпретацију и тумачења већ је и сама интерпретација. Писана у форми приповедачког записа интраперсоналне и интерперсоналне комуникације пружа онима који документ стварају и онима који га читају прилику за размишљање и учење.



Слика 5: Наратив као документовање развијања програма

Наше програмирање произилази из мапирања и постаје начин развијања програма. Тако смо за Сајам хортикултуре садили „баштице“, преко радионице „Добро дрво“, садње дрвета генерације дошли до мапе биљке која је постала на тај начин и синоним за начело „дете учи оно што живи“. И након две године деца потпуно самостално граде МЕГАМАПУ или индивидуално, појединачне мапе тако што за један појам утврђују више значења, траже везу међу њима. Дете је тако укључено у живот, размењује искуства, износи своја запажања, закључке, открива оно што је за њега битно, прихвата и уважава разлике.

Све ово документацију чини посебно вредном за децу јер у њој она налазе оно што су радила и говорила у форми наратива, што им говори да је васпитач ту за њих и да зна шта се са њима дешава. У дечјим очима документација показује да оно што радимо има вредност, има смисла.

*„Тако откривају да ‘постоје’ и да могу изаћи из простора неименованих и невидљивих, увиђајући да је оно што кажу важно, да су саслушани и да слушање добро дошло: то је вредност“ (Риналди; 2006:70).*

А ми, васпитачи, смо заиста постали креатори програма, промишљенији у осмишљавању, партнери деци и родитељима са сатисфакцијом што смо део наше приче.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Brophy, P. (1998). *Narrative based Practice*, England: Ashgate.
- Dahlberg, G, Moss, P, Pence, A, (2007). "Beyond Quality in Early Childhood". *Education and Care Languages of Evaluation*, London and New York: Routledge – second edition.
- Крњаја, Ж. (2009). *Документовање са децом у развијању курикулума*. Београд: Педагогија 3, 385-395.
- Lakoff, G, Johnson, M, (2003). *Metaphors we live by*; University Of Chicago Press [http://www.pineforge.com/upm-data/6031\\_Chapter\\_10\\_O'Brien\\_I\\_Proof\\_5.pdf](http://www.pineforge.com/upm-data/6031_Chapter_10_O'Brien_I_Proof_5.pdf)
- Митровић, М. (2008). „Неке карактеристике наративних истраживања“. *Образовање и учење претпоставке европских интеграција*, Београд: Филозофски факултет Институт за педагогију и андрагогију.
- Мишкељин, Ј. (2012). *Курикулум из перспективе васпитача*, Београд: Филозофски факултет Универзитет у Београду, докторска дисертација.
- Rinaldi, C, (2006). *In dialog with Reggio Emilia Listening, researching and learning*. London: Routledge

#### **Lidija Miskeljic, Ph.D.**

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, The Republic of Serbia

**Aleksandra Petrovic, Nevenka Vukolic, Jasmina Milicevic**

Preschool Institution "Cukarica", Belgrade, The Republic of Serbia

#### **MEANING MAPPING AS A WAY OF CONSTRUCTING AND DESIGNING CURRICULA**

*Summary:* A study program or a curriculum is determined by a variety of texts in different ways dependent on different cultural and historical landmarks that have been giving meaning to specific texts. How we define a program depends on how and what we do with children and what others expect us to do. A curriculum includes books, songs or pictures used in the daily work with children, and narratives which children use in their games, the symbols they create through their works of art, their everyday conversations, rituals and routines that are used in the life of the group. We can be the creators of the program if we are able to think about the program in different ways, from different perspectives, and through different narratives and texts. The most challenging aspect of this approach is to find and choose the stories that go beyond "good stories", as well as to manage the process of interpreting the unknown or less known with the known. The narrative invites practitioners to accept their own practice as a context in which and by which they will evaluate their own process of the creation and development of the program. The emphasis is on understanding and reflecting not only on what relates to the educational process and its results, but also on the position of practitioners – as researchers of their own practice. This paper presents the process of practitioners' research in kindergarten "Gorica", PI "Cukarica" in Belgrade, done by using the mosaic techniques and the mapping of meaning with children.

*Key words:* mapping, programming, culture, curriculum.

## PROCES SAMOVREDNOVANJA OSNOVNE ŠKOLE

*Sažetak:* Samovrednovanje je proces razvojne funkcije praćenja napretka škole i dobar instrument za poticanje kvalitete škole i njihovih organizacija. U cilju stalnog unapređenja kvalitete obrazovanja urađeno je istraživanje u 2012/2013. g. u Osnovnoj školi u Stocu, korištenjem metodologije Indeksa inkluzivnosti. Inkluzija se proučava preko tri međusobno povezane dimenzije promicanja škole: stvaranje inkluzivne kulture, kreiranje inkluzivne politike i razvijanje inkluzivne prakse. Za prikupljanje mišljenja, procjenu zadovoljstava, te prijedloga za poboljšanje korištene su različite metode i instrumenti koje će bit navedene u samom radu. SWOT analizom su prepoznate dobre strane, odnosno kvaliteta i prednosti škole, te slabosti i nedostaci. Svi učenici znaju kome se mogu obratiti za pomoć u školi kada imaju poteškoće sa učenjem ili ako su doživjeli neki oblik nasilja. Prigodom ocjenjivanja učenika nastavnici uzimaju u obzir sposobnosti, interesovanja i znanja učenika. Ovim istraživanjem se pokazalo da postoje prioriteta koje treba poboljšati u svrhu cjelokupnog odgojno-obrazovnog razvoja učenika.

*Gljučne riječi:* samovrednovanje, osnovna škola, inkluzivna praksa, kompetencije učenika i nastavnika.

### 1. Samovrednovanje odgojno-obrazovne ustanove

Samovrednovanje škole je proces sustavnog i trajnog praćenja, analiziranja i preispitivanja vlastite prakse s ciljem unaprjeđenja rada škole. Uz vanjsko vrednovanje, samovrednovanje je integralni dio sustava za osiguranje kvalitete obrazovanja u školama. Dobro organizirano samovrednovanje može značajno pomoći određivanju razvojnih prioriteta škole i ostvarivanja dogovorenih ciljeva. Za razliku od vanjskog vrednovanja, koje se organizira izvan škole, samovrednovanje je regulirano u školi i iz škole. Ono predstavlja unapređenje kvalitete rada. Temeljeno je na uzajamnom povjerenju, na uvjerenju mogućnosti vlastitog razvoja, na spremnosti djelatnika na samoanalizu bez vanjskih pritisaka. Samovrednovanje je upravo iz tih razloga iznimno važan aspekt vrednovanja (Wertheimer, 1997).

### 2. Inkluzija u odgojno-obrazovnom procesu

Kako bi se na što bolji način došlo do informacija i podataka o tome koje su kvalitete jedne škole, te koje stvari treba poboljšati, urađeno je «Samovrednovanje škole» prema Indeksu inkluzivnosti. Inkluzija podrazumijeva pozitivnu promjenu. U obrazovanju obuhvaća sljedeće:

1. jednako uvažavanje svih učenika i zaposlenika
2. povećanje sudjelovanja učenika u životu škole

---

\* babic.ivana@yahoo.ca



3. promjenu školske kulture, politike i prakse, kako bi se odgovorilo na različitosti učenika u lokalnoj zajednici
4. smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje svih učenika, ne samo onih ometenih u razvoju ili s posebnim obrazovnim potrebama
5. gledanje na različitosti među učenicima kao na resurse za potporu učenju, a ne probleme koji se moraju rješavati
6. prihvaćanje da je inkluzija u obrazovanju jedan vid inkluzije u društvo.

Inkluzija i isključivanje proučavaju se preko tri međusobno povezane dimenzije promicanja škole:

- stvaranje inkluzivne kulture
- kreiranje inkluzivne politike
- razvijanje inkluzivne prakse

(Booth, Ainscow, 2010)

Za prikupljanje mišljenja, procjenu zadovoljstava, te prijedloga za poboljšanje korištene su sljedeće metode i instrumenti:

- upitnik za učenike (anketirano je 97 učenika)
- upitnik za odrasle: školska uprava, pedagoginja, nastavnici predmetne nastave, roditelji/ staratelji i nenastavno osoblje (anketirane su 124 osobe)
- rasprave, fokus grupe, simulacije, neformalni razgovori
- izrada SWOT analiza
- oluja ideja
- diskrenpancijska analiza
- rješavanje problema

Ispitivano je 97 učenika V, VI, VII i VIII. razreda, 97 roditelja/staratelja anketiranih učenika, te 30 djelatnika OŠ Stolac koje čine: školska uprava, pedagoginja i nastavnici predmetne nastave.

SWOT analizom su prepoznate dobre strane, odnosno kvaliteta i prednosti škole te slabosti i nedostaci.

### 2.1. Rezultati istraživanja provedenog nad učenicima OŠ Stolac

Tvrđnje koje su se pokazale pozitivnima:

Dimenzija A – Stvaranje inkluzivne kulture:

- Učenici se osjećaju ugodno u školi.
- Učenici zastupaju (brane) jedni druge kada misle da se prema njima postupa nepravedno.
- Učenici zajednički i ravnopravno s nastavnicima odlučuju o važnim pitanjima školskog života.
- Učenici u školi pomažu jedni drugima u učenju.
- Nastavnici oslovljavaju sve učenike njihovim pravim imenom.
- Učenicima je poznato što ravnatelj radi.
- U mjestu u kojem žive svi imaju pozitivno mišljenje o mojoj školi.
- Roditelji/staratelji izbjegavaju da dođu na razgovor sa razrednicima.
- Učenici smatraju da mogu ostvariti željeni uspjeh u školi.
- Učenici s posebnim potrebama jednako su prihvaćeni u školi, kao i učenici bez posebnih potreba.

- Prostor i mjesta u školi (kao što su učionice, hodnici i toaleti) održavaju se u dobrom stanju.
- Učenici pomažu drugim učenicima koji imaju poteškoće u učenju.
- Škola pruža mogućnosti roditeljima/starateljima da se uključe u školske aktivnosti (primjerice, priredbe, vijeća roditelja).
- Učenici koji postižu odličan uspjeh aktivniji su u školi (nastava, priredbe) nego ostali učenici.

Dimenzija B – Kreiranje inkluzivne politike:

- U školi učenici imaju mogućnost da rade u skupinama.
- Novim učenicima se pomaže da se uklope u školsku sredinu.
- Nastavnici mijenjaju raspored sjedenja učenika u odjeljenju kako bi se poboljšala suradnja između učenika s boljim školskim uspjehom i učenika koji postižu lošiji školski uspjeh.
- Škola pomaže učenicima s posebnim potrebama u nastavi.
- Učenici imaju prigodu da vode nastavni proces, primjerice, da pripreme neku temu i da je objasne ostalim učenicima.
- Učenicima je osigurana dodatna pomoć pri učenju i sudjelovanju u nastavi.
- Svi učenici znaju kome se mogu obratiti za pomoć u školi kada imaju poteškoće sa učenjem.
- Svi učenici znaju kome se mogu obratiti u školi za pomoć ako su doživjeli neki oblik nasilja.

Dimenzija C – Promicanje inkluzivne prakse:

- Učenici imaju prigodu da na nastavnim satima rade u parovima, skupinama i samostalno.
- Tijekom nastavnih sati učenici mogu praviti zabilješke na sebi svojstven način (primjerice, koristi vlastiti jezik, crteže, audiozapise, i sl.).
- Učenici u razredu imaju prigodu da surađuju s učenicima koji se razlikuju po podrijetlu, sposobnostima, spolu, vjeri i sl.
- Prigodom ocjenjivanja učenika nastavnici uzimaju u obzir sposobnosti, interesovanja i znanja učenika.
- Domaće su zadaće sukladne sposobnostima i mogućnostima učenika.
- Osiguran je poseban (školski) prijevoz do škole za učenike koji stanuju daleko od škole, kao i za učenike koji imaju ograničenu pokretljivost.
- Svi učenici imaju mogućnost uključiti se u različite sekcije u školi (športska, glazbena, likovna, novinarska, itd.).
- Učenici s boljim školskim uspjehom podučavaju učenike, koji postižu lošiji uspjeh u školi.
- U školskoj je knjižnici dobar izbor knjiga i udžbenika za sve učenike.
- Predstavnici različitih institucija, kao što su policija, dom zdravlja, centar za socijalni rad i humanitarne organizacije, uključuju se u aktivnosti u školi.

Tvrđnje koje su se pokazale negativne i koje treba poboljšati:

Dimenzija A – Stvaranje inkluzivne kulture

- U školi se školski uspjeh smatra važnijim od suradnje među učenicima.

Dimenzija B – Kreiranje inkluzivne politike

Školska zgrada i prostor uređeni su tako da budu pristupačni i za osobe koje imaju poteškoća sa vidom, sluhom ili kretanjem.

Učenci pomažu nastavnicima u smirivanju nemirnog ponašanja učenika u školi. Dimenzija C – Promicanje inkluzivne prakse

Učenci su uključeni u međusobno ocjenjivanje.

Učenci su uključeni u donošenje pravila ponašanja u školi.

Na nastavnim satima učenici imaju prigodu koristiti kasetofone, računala, televiziju i video, u savladavanju nastavnog gradiva.

## 2.2. Rezultati istraživanja provedenog nad odraslima u OŠ Stolac (nastavnici, roditelji/staratelji, nenastavno osoblje, stručni suradnici, školska uprava):

Tvrđnje koje su se pokazale pozitivnima:

Dimenzija A – Stvaranje inkluzivne kulture

- Učenci se osjećaju ugodno u školi.
- Mišljenje učenika ima utjecaja na događanja u školi.
- Učenci u školi pomažu jedni drugima u učenju.
- Postoji pozitivno mišljenje o školi u Vašoj zajednici.
- Školsko osoblje međusobno dobro surađuje.
- Nastavnici se obraćaju učenicima s poštovanjem.
- Školsko osoblje i uprava škole dobro surađuju.
- Učenci smatraju da mogu ostvariti željeni uspjeh u školi.
- Učenci s posebnim potrebama jednako su prihvaćeni u školi, kao i učenici bez posebnih potreba.
- Prostori i mjesta u školi (kao što su učionice, hodnici i toalet) održavaju se u dobrom stanju.
- Škola pruža mogućnosti roditeljima/starateljima da se uključe u školske aktivnosti.
- Učenci koji postižu odličan uspjeh aktivniji su u školi nego ostali učenici.
- U školi nastoje smanjiti sve vidove diskriminacije.

Dimenzija B – Kreiranje inkluzivne politike

- Pri zapošljavanju školskog osoblja, nema diskriminacije temeljene na spolu, nacionalnosti, vjeri, jeziku...
- Uključivanje svih učenika u školu javno se promovira kao politika škole.
- Novim se učenicima pomaže da se uklope u školsku sredinu.
- U školi se formiraju odjeljenja bez obzira na školske rezultate, podrijetlo ili posebne potrebe djece.
- Nastavnici mijenjaju raspored sjedenja učenika u učionici da bi se poboljšala suradnja između učenika s boljim školskim uspjehom i učenika koji postiže lošiji školski uspjeh.
- Sva djeca osnovnoškolskog uzrasta u Vašem okruženju pohađaju osnovnu školu.
- Škola pomaže učenicima s posebnim potrebama u nastavi.
- Učenci imaju prigodu da vode nastavni proces, primjerice, da pripreme neku temu i da je objasne ostalim učenicima.
- Učenicima je osigurana dodatna pomoć pri učenju i sudjelovanju u nastavi.
- Svi učenici znaju kome se mogu obratiti za pomoć u školi kada imaju poteškoće s učenjem.
- Učenci pomažu nastavnicima u smirivanju nemirnog ponašanja učenika u školi.
- Svi učenici znaju kome se trebaju obratiti u školi za pomoć, ako su doživjeli neki oblik nasilja.

## Dimenzija C – Promicanje inkluzivne prakse

- Učenici imaju prigodu na nastavnim satima raditi u parovima, skupinama i samostalno.
- Tijekom nastavnih sati, učenici mogu praviti na sebi svojstven način (primjerice, rabiti svoj jezik, svoje crteže, audiozapise, i sl.).
- Učenici u razredu imaju prigodu surađivati s učenicima koji se razlikuju po svome podrijetlu, sposobnostima, spolu, vjeri, i sl.
- Prigodom ocjenjivanja učenika nastavnici uzimaju u obzir sposobnosti, interesovanja i znanja učenika.
- Učenici su uključeni u donošenje pravila ponašanja u školi.
- Domaće su zadaće skladne sposobnostima i mogućnostima učenika.
- Osiguran je poseban (školski) prijevoz do škole za učenike koji stanuju daleko od škole, kao i za učenike koji imaju ograničenu pokretljivost.
- Svi učenici imaju mogućnost uključiti se u različite sekcije u školi (športska, glazbena, likovna, novinarska, itd.).
- Učenici s boljim školskim uspjehom podučavaju učenike koji postižu lošiji školski uspjeh.
- Na nastavnim satima učenici imaju prigodu da koriste kasetofone, računare, televiziju i video u savladavanju nastavnog gradiva.
- U školskoj knjižnici dovoljan je izbor knjiga i udžbenika za sve učenike.
- Predstavnici različitih institucija, kao što je policija, dom zdravlja, centar za socijalni rad i humanitarne organizacije, uključuju se u aktivnosti škole.

Tvrđnje koje su se pokazale negativne i koje treba poboljšati:

## Dimenzija A – Stvaranje inkluzivne kulture

- Roditelji/staratelji izbjegavaju doći na razgovor s razrednicima.
- U školi se školski uspjeh smatra važnijim od suradnje među učenicima.

## Dimenzija B – Kreiranje inkluzivne politike

- Školska zgrada i prostor uređeni su tako da budu pristupačni za sve, a posebno za osobe koje imaju poteškoća s vidom, sluhom ili kretanjem.

## Dimenzija C – Promicanje inkluzivne prakse

- Učenici su uključeni u međusobno ocjenjivanje.

### 2.3. Razvojni plan aktivnosti za školsku 2013/2014. godinu

Istraživanjem koje je provedeno u OŠ Stolac pokazalo se da postoje neke negativnosti, tj. prioritete koje je potrebno ispraviti ili poboljšati kako bi se odgojno-obrazovna djelatnost u školi razvila.

Da bi se negativnosti dobivene istraživanjem poboljšale, koordinacijski tim za samovrednovanje napravio je razvojni plan za školsku 2013/2014. godinu.

U skladu s razvojnim planom, nastavnici su putem sati razrednog odjela tijekom školske godine stvarali toplo, sigurno i poticajno okruženje za osobni razvoj učenika u kojem su nastala, razvijala se i održavala prijateljstva; učenici su se međusobno pomagali i uvažavali jedni druge. Također, putem sati razrednog odjela, redovitih sati i vannastavnih aktivnosti, učitelji i stručni suradnici su učenike podučavali odgovornom ponašanju prema sebi i drugima, kulturnim ponašanjem i poštivanjem pravila. Jedna od većih poteškoća s kojima se svaka škola nosi jest razredna disciplina. Mnogo nastavnika ne zna na koji način vladati disciplinom u razredu, pa je koordinacijski tim organizirao natjecanje za najbolji razredni odjel, te na

taj način potaknuo učenike na bolje ponašanje tijekom odgojno- obrazovnog procesa. Učeničke se poticalo i usmjeravalo na: obaveze i odgovornost prema sebi i drugima, kulturno ponašanje i poštovanje pravila, motivaciju za nastavnu jedinicu, nenasilno rješavanje sukoba, te ih se poticalo za poboljšanje discipline na nastavi i uopće u školi i svakodnevnom životu koja je bitna za njihov cjelokupni razvoj.

Učenici su naučili kako održavati disciplinu na nastavi, na koji način nenasilno rješavati sukobe te kako razvijati otvorenu komunikaciju.

Budući da je u školi poželjno razvijati suradnju s roditeljima/starateljima, koordinacijski tim je odlučio da će zainteresirati roditelje za rad u školi tako što je putem roditeljskih sastanaka i pojedinačnih informativnih razgovora upoznao roditelje sa školskim manifestacijama, tražilo se njihovo mišljenje i pružila im se prilika za sudjelovanjem u njima, te ih se upoznao s mogućnostima u kojima oni mogu poticati odgojno-obrazovni razvoj i uspjeh učenika, kulturni razvoj učenika, te razvijati važnost pozitivnih međuljudskih odnosa u školi. Također, roditelje se putem Vijeća roditelja upoznao s pravilnikom ocjenjivanja, te mogućnosti uključivanja učenika u sam nastavni proces. Osim toga, roditelje se poticalo da sudjeluju u projektima i donacijama putem kojih bi se školska zgrada i prostor uredila tako da bude pristupačna i za osobe koje imaju poteškoća s vidom, sluhom, kretanjem...

Kako bi se rad učitelja uklopio u suvremeni odgoj i obrazovanje, potrebno je koristiti suvremene metode i tehnike u nastavi, rad prilagođavati potrebama učenika, te koristiti suvremenu tehnologiju poput kasetofona, računala, televizije, grafoskopa, sintisajzera, projektora, fonolaboratorija, mikroskopa, te ostalu potrebnu tehnologiju. Osim podučavanja djece, razvijanja njihovih znanja, vještina, sposobnosti i mogućnosti, prosvjetni djelatnici trebaju raditi na vlastitom samovrednovanju te u skladu s tim poticati svoj vlastiti razvoj. Djelatnici u OŠ Stolac se stručno usavršavaju koristeći suvremenu literaturu, cjeloživotno se obrazuju, obrađuju teme za stručno usavršavanje, prezentirajući ih na stručnim aktivima, razrednim i učiteljskim vijećima, sudjelujući u raznim projektima i seminarima. Stručno usavršavanje prosvjetnih djelatnika je važno za cjelokupni odgojno – obrazovni razvoj prožimajući se kroz inkluzivnu kulturu, politiku i praksu.

## Zaključak

Samovrednovanje škole podrazumijeva proces sustavnog i trajnog praćenja, analiranja i preispitivanja prakse jedne škole kojoj je cilj stalno usavršavanje i unaprjeđenje.

Provodeći samovrednovanje škole u OŠ Stolac dolazi se do zaključka da je ta škola ispunjena poželjnim ozračjem te se može svrstati u škole koje služe kao primjer drugim školama. OŠ Stolac ispunjava sve odgojno obrazovne zadaće, te je u svakom slučaju otvorena za suradnju kojoj je cilj poboljšanje i unaprjeđenje. Ta škola se godinama bori za svoj cjeloživotni uspjeh te na taj način obavlja odgojno obrazovne ciljeve, postiže visok uspjeh kod učenika, potiče zadovoljstvo roditelja te uspješnu društvenu sredinu koja time potiče razvoj same lokalne zajednice.

## LITERATURA

- Booth, T. and Ainscow, M. (2010). *Indeks inkluzivnosti: promicanje učenja i sudjelovanja u školama*. Zenica. Save the Children UK.
- Wertheimer, A. (1997). *Inclusive Education: a framework for change*. Bristol. CSIE.

**Ivana Babić, M.Sc.**

**Marijana Skutor, M.Sc.**

Faculty of Science and Education, Mostar, Bosnia and Herzegovina

### **THE PROCESS OF SELF-EVALUATION IN ELEMENTARY SCHOOL**

*Summary:* Self-evaluation is a process of the developmental function of monitoring a school's progress and a good tool to encourage quality improvement of schools and their organization. The research was done in Stolac elementary school in the academic 2012/2013 using the Index of inclusion method with the goal of constant improvement of education quality. Inclusion was studied through three interlinked dimensions of school's improvement: creating an inclusive culture, constructing an inclusion policy and developing inclusion practices. Various methods that will be elaborately discussed in the paper were used to gather opinions, to assess contentment and to gather proposals for improvement. SWOT analysis was used to determine the good sides, qualities and advantages of the school, but also its weaknesses and faults. Every student knows whom to address for help in case they have studying difficulties or have suffered any kind of violence. During student evaluation, teachers take into consideration their students' abilities, interests and knowledge. The research also showed there are priorities that need to be improved in order to enhance the overall students' educational development.

*Key words:* self-evaluation, elementary school, inclusive practice, students' and teachers' competences.

**Мр Виолета Петковић\***

Педагошки завод Војводине,  
Нови Сад, Република Србија

**Изабела Халас, мастер**

Предшколска установа „Радосно детињство“,  
Нови Сад, Република Србија

UDC 37.064

Оригинални научни рад

Рад примљен: 1. XII 2014.

Рад прихваћен: 1. III 2015.

## УТИЦАЈ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА ВАСПИТАЧА НА ПОДИЗАЊЕ КОМУНИКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У РАДУ СА РОДИТЕЉИМА

*Сажетак:* Савремени трендови у васпитању и образовању имају тенденцију развоја компетенција васпитача који унапређују примену савремених знања, али и комуникативних процеса неопходних за изградњу сарадничких односа и пуне подршке на релацији васпитач–дете–родитељ. У раду се разматра значај испуњења општих циљева васпитања и образовања који су у васпитној функцији породице, даљем васпитању и образовању деце, укључивању у друштвену заједницу и развијању потенцијала детета као претпоставке за развој друштва и његов напредак. Полазиште рада је реализовани акредитовани програм *Како припремити и водити успешан родитељски састанак* који је акредитован за школску 2012/2013. и 2013/2014. годину у Каталогу ([www.zuov.rs](http://www.zuov.rs)) и изведен за 15 група васпитача запослених у Предшколској установи „Радосно детињство“, Нови Сад. Анализирани су радови васпитача након реализације тематских родитељских састанака уз креиране евалуационе листове за родитеље у функцији мерења задовољстава. Приказани радови указују на значај циља и садржаја преноса порука које утичу на ставове родитеља, помажу обликовању боље комуникацијске културе и обликовању аутентичне атмосфере у васпитној групи.

*Кључне речи:* сараднички односи, успешна комуникација, родитељски састанци, подршка.

### 1. Увод

Професионални развој васпитача је свеобухватни процес који обједињује стварање услова за реализацију стратегије на нивоу друштвене заједнице за планирани и континуирани процес стручног усавшавања. Сталне промене у савременом друштву са собом носе трендове у васпитању и образовању са тенденцијом развоја компетенција васпитача за примену савремених знања, али и комуникативних процеса неопходних за изградњу сарадничких односа и пуне подршке на релацији васпитач–дете–родитељ.

У литератури се могу наћи различити приступи решавања проблема професионалног развоја и образовања. Тако Аврамовић наводи два значајна проблема будућег образовања: знања који се манифестују кроз преовлађујућа знања у васпитно-образовном систему и знања која су у функцији друштвеног успеха појединаца и група (Аврамовић, 2013). Аутор истиче да се околности мењају појавом нових вредности, као што су глобализација и различите потребе, на које будући васпитно-образовни процес мора имати увид.

---

\* violeta.petkovic@gmail.com

Ако се крене од општих циљева предшколског васпитања и образовања, запажа се да они подразумевају подршку личности детета кроз: пружање услова и подстицаја за развој свих капацитета, проширивање искустава и изградње слике о себи и другима, неговање васпитне функције породице, давање подстицаја даљем васпитању и образовању, развијање потенцијала детета као претпоставке за даљи развој друштва и његов напредак.

Полазиште рада је програм *Како припремити и водити успешан родитељски састанак* који је акредитован за школску 2012/2013. и 2013/2014. годину и који је током 2013. године изведен за 15 група васпитача запослених у ПУ „Радосно детињство“, Нови Сад. Општи циљеви реализованог семинара усмерени су на развој комуникативних компетенција у раду са родитељима, кроз: указивање значаја добре сарадње између предшколске установе и породице, подизања нивоа свести о важности добре комуникације са родитељима, значаја родитељских састанака при подршци и превенцији насиља и злостављања, изградњи подршке у раду са родитељима деце са посебним потребама у васпитно-образовном раду, упознавању са иновативним моделом вођења родитељског састанка и техникама припреме и извођења успешног родитељског састанка. Фокус интересовања усмерен је на значај циља и садржаја преноса поруке на релацији васпитач-родитељ која помаже обликовању боље комуникацијске културе у раду са родитељима, али и суптилног утицаја на ставове родитеља и обликовања одређене атмосфере у вртићу.

## **2. Професионални развој васпитача и утицај на комуникативне компетенције**

Породица је прво социјално окружење у коме дете стиче своја базична искуства, проналази себе и друге и развија се у правцу све активнијег укључивања у ширу друштвену заједницу, док вртић представља вид друштвене бриге и помоћи породици који се базира на савременим поставкама и знањима. Породична атмосфера, начини и нивои комуникације у породици и у ширем друштвеном окружењу могу да подстичу, али и да успоравају и ограничавају развој личности. Недостатке у васпитању и развоју личности треба налазити, како у оквиру ширег друштвеног окружења, тако у контексту конкретне породичне средине (С. Зуковић, 2006). Поласком детета у предшколску установу, васпитање постаје заједничка брига породице и предшколске установе. Даља успешност сарадње, у циљу подстицања оптималног развоја деце, у највећој мери зависи од изградње сарадничког и партнерског односа за коју су одговорне обе стране.

Током 2010. године у Јагодини на узорку од 200 васпитача испитиван је квалитет комуникације између васпитача и деце (Стојановић, 2010). Резултати показују да су за успостављање позитивног односа између васпитача и деце најодговорнији васпитачи (90% добијених одговора), затим следе одговори који показују одговорност и утицај родитеља (7% одговора), док 3% добијених одговора указују да су за успостављање комуникације заслужна деца. На основу претходно реченог, утврђује се да су истински стубови у комуникацији за дете садржајни у лику васпитача и од њихове спремности и интерпретације зависи даљи развој комуникативних способности код деце.

Професионални развој васпитача треба посматрати и као захтев који је од општег значаја за професију уз неопходно присуство унутрашње мотивације појединца. Исто тако, значајан је податак раста тенденције преласка са централизованог на децентрализованог модел професионалног усавршавања васпитача и наставника према коме свака локална заједница израђује своје годишње планове стручног усавршавања. Кључ-



ни изазови у Републици Србији на пољу професионалног развоја васпитача и наставника су готово подударни са захтевима ЕУ (Сегединац, Поповић, 2008) и као такви се могу идентификовати одговорима на следећа питања:

- Како обухватити све васпитаче и наставнике и интегрисати њихов професионални развој у редовне активности?
- Како најбоље искористити информацијске технологије у сврху стручног усавршавања?
- Како успоставити флексибилан систем акредитације и акумулације кредита?
- Како увести механизме осигуравања квалитета кроз постигнућа деце?

Полазиште за подстицање комуникативних способности васпитача проистичу из когнитивних способности, афективних, социјалних компетенција и радно-акционих који су у корелацији са развојем социјалних вештина и умећа. Значајна је везаност развоја комуникационих способности у раду са децом предшколског узраста, с обзиром на то да се социјалне и комуникативне компетенције стичу у најранијем узрасту, те, стога, значај треба тражити у јединству индивидуалног и социјалног развоја личности (Ђурић, 2013).

Комуникационе способности имају карактеристике опште друштвене комуникације и делом дидактичко-методичке карактеристике и захтевају темељно идентификовање њихових знања о интеракција у васпитно-образовном процесу (Ољача, 2005). На основу дефинисаних компетенција васпитача за 21. век које су 2011. године дефинисали Центар за интерактивну педагогију, Београд и Међународна асоцијација „Корак по корак“, увиђа се да је неопходна интеракција породице и заједнице које се манифестују кроз следеће активности васпитача:

- Промовисање партнерства с породицом и члановима заједнице, пружајући им прилику да се на различите начине укључе у учење и развој деце (позивају се чланови породице да се осећају добродошло и проналазе се различити начини да се све породице укључе у васпитно-образовни процес, укључују се чланови породице у заједничко доношење одлука везаних за развој, учење и социјални живот деце у групи и сл.);
- Коришћење ресурса заједнице и културе породице како би се подржао дечји развој и обогатила искуства учења (васпитачи воде децу у заједницу, а чланови заједнице се доводе у вртић како би подстакли социјализацију и учење деце, помаже се породицама да дођу до потребних информација, ресурса и служби које могу унапредити дечији развој и учење, пружају се информације и идеје за креирање подстицајног окружења за учење код куће кроз оснаживање родитељских компетенција и сл.).

Квалитет професионалног рада васпитача захтева стални професионални развој, активно учешће и критичко промишљање према: различитим приликама за професионални лични развој, процену и анализу квалитета сопствене педагошке праксе, доношење професионалних одлука фокусираних на знања, вештине, али и критичко мишљење и укључивање у активности у заједници како би се промовисала важност и доступност квалитетног подучавања.

### 3. Вредновање реализованог програма и његов утицај на комуникацију васпитач –родитељ

Полазна основа анализе сагледавана је са три нивоа функционисања васпитног рада: програма ПУ „Радосно детињство“, аутентичних програма васпитача и актуелних васпитних процеса у предшколским групама. Процес евалуације дефинисан је кроз испитивање ефеката активности семинара *Како припремити и водити успешан родитељски састанак* на две ралације: водитељи-учесници обуке и учесници обуке - родитељи. Посматрајући шири контекст функционисања васпитача, запажа се да једнаке формалне квалификације васпитача не обезбеђују идентични ниво стручности у пракси. Ранија испитивања показују да на квалитет извођења активности не утиче само бројност деце у групи, број група у вртићу, него и величина установе (конкретно величине и објекта, укупног броја васпитних група, запосленог особља и сл.) која је од значајног утицаја на организацију васпитног рада и васпитне поступке.

У анализи је примењен евалуациони модел (енгл. objectives model) испитивања ефеката програма у складу са постављеним општим и специфичним циљевима програма. Узорак истраживања чини укупно 140 васпитача запослених у ПУ „Радосно детињство“ Нови Сад, који су током 2013. године похађали семинар *Како припремити и водити успешан родитељски састанак*.

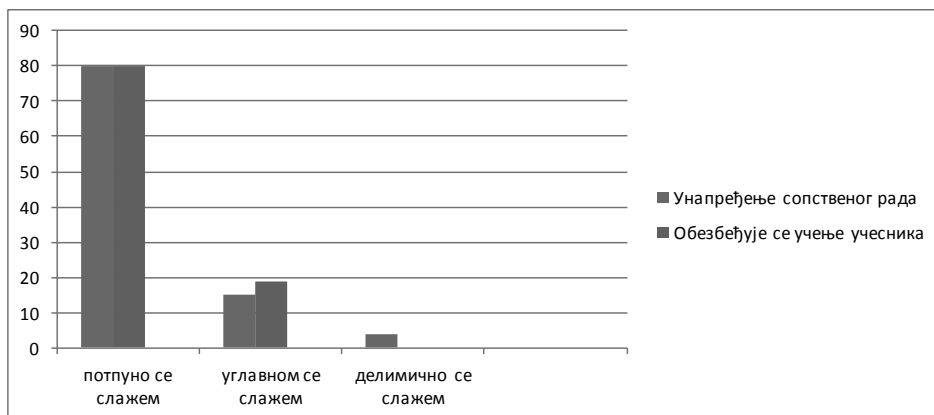
Евалуационе анализе усмерене су на анализу добијених одговора учесника семинара *Како припремити и водити успешан родитељски састанак* на питања у којима се испитује да ли методе, технике и облици рада примењени на семинару обезбеђују учење учесника и у коликој мери похађање семинара помаже учесницима да унапреде сопствени рад.

Табела број 1: Приказ променљивих кроз бројчане и статистичке показатеље

Променљиве /степен слагања	Потпуно се слажем		Углавном се слажем		Делимично се слажем		Углавном се не слажем		Уопште се не слажем		Укупно %
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Унапређење сопственог рада	112	80.0	22	15.7	6	4.3	0	0	0	0	100.0
Обезбеђује се учење учесника	113	80.7	27	19.3	0	0	0	0	0	0	100.0

При анализи добијених података, кренуло се од нове наставне парадигме у којој програми сталног стучног усавршавања подстичу интересе и примену за креирање властитих програма у циљу стицања професионалних компетенција. Подаци у табели 1 говоре да се у већини случајева васпитачи потпуно слажу да програм доприноси унапређењу сопственог рада (80.0%), у 15,7% васпитачи се углавном слажу са тврдњом, док је запажен најнижи резултат код васпитача који се делимично слажу са потављеном тврдњом (4,3%).

Полазећи од претпоставке да методе, технике и облици рада треба да буду усклађени са садржајем програма, испитивана је процена учесника семинара. На основу добијених резултата запажа се да у већини случајева васпитачи се потпуно слажу са постављеном тврдњом да методе, технике и облици рада обезбеђују учење учесника (80,7%), док се углавном слажу у 19,3% случајева.



Графикон број 1: Графички приказ унапређења сопственог рада и обезбеђивања учења

На основу графикана број 1 запажа се да су одговори на два различита питања приближно уједначени када је у питању потпуно слагање са тврдњама. Наиме, резултати се разликују за одговор једног испитаника у корист примењених метода, техника и облика рада који обезбеђују учење учесника.

Даљом анализом одговора испитивана је корелациона повезаност између променљива. Унапређивање сопственог рада и Обезбеђивање учења учесника утврђивањем Пирсоновог коефицијента и Спирманове корелације.

Табела број 2: Приказ Пирсоновог коефицијента одабраних променљивих

Пирсонов коефицијент		УЧЕЊЕ	РАД
УЧЕЊЕ	Пирсонова корелација	1	.469(**)
	Две променљиве	.	.000
	Укупно	140	140
РАД	Пирсонова корелација	.469(**)	1
	Две променљиве	.000	.
	Укупно	140	140

Квалитет обезбеђивања преноса знања и вештина засигурно обезбеђују адекватни циљеви уз одабир ваљаних садржаја које би требало у највећој мери примењивати у васпитно-образовном раду. Даља усклађеност и примена метода, техника и облика рада у васпитачким групама, у зависности од услова рада, одражава сегмент квалитета васпитачког рада.

Табела број 3: Приказ Спирманове корелације одабраних променљивих

Спирманова корелација		УЧЕЊЕ	РАД
УЧЕЊЕ	Корелациони коефицијент	1.000	.517(**)
	Две променљиве	.	.000
	Укупно	140	140
РАД	Корелациони коефицијент	.517(**)	1.000
	Две променљиве	.000	.
	Укупно	140	140

Добијени коефицијент Пирсонове корелације износи 0,47, док је Спирманов коефицијент (го) 0,52. С бзиром на то да је добијен резултат са позитивним предзнаком, указује се на постојање позитивне корелације између променљивих. На основу добијених података може се закључити да применом одабраних метода, техника и облика рада обезбеђује се у великој мери учење учесника, али и простор за унапређење сопственог рада.

Након обавезне реализације тематских родитељских састанака, анализирани су радови (извештаји) васпитача уз појединачно креиране евалуационе листове за родитеље. Најуспешнији радови обједињени су приручнику Васпитачи васпитачима - радови учесника семинара *Како припремити и водити успешан родитељски састанак* у издању Педагошког завода Војводине. Наслови приспелих радова упућују на различити спектар потреба у васпитним групама: Подстицање дечијег самопуздања; Утицај стилова васпитања на развитак личности детета; Љубомора деце као последица страха од губитка љубави; Социјализација; Дисциплина; Ментално здравље; Здраво одрастање; Емоционална интелигенција; Саобраћај и безбедност у њему; Значај физичких активности за дете предшколског узраста, Унапређење дечијег развоја и други.

Значајност добијених продуката указују на узрочно-последичну релацију примене ефеката програма на релацији водитеља семинара, васпитача и родитеља. Анализом наведеног приручника, између осталих, увиђа се запажање једне од многобројних реализаторки тематских родитељских састанака: *„Родитељи су препознали потребу да улажемо у сопствено знање и компетенције које су неопходне за успешан рад и захвалили су нам се у жељи и труду да исте поделимо са њима и помогнемо им у васпитању своје деце“*.

#### 4. Закључак

На основу претходно реченог, запажа се да подизање комуникативних компетенција васпитача умногоме утиче на развијање сарадње са породицом детета, негује се поверења на релацији васпитач-родитељ, а самим тим пружа се и подршка и помоћ у васпитању детета. Промоцијом ефикасне интеракције између породице, вртића и заједнице подстиче се разумевање заједничке одговорности за васпитање, образовање и будућности деце (Лазих, 2013).

Процена крајњих ефеката наведеног програма не може се генерализовати на целокупну циљну групу васпитача који су похађали семинар (450 учесника), због конкретних педагошких и контекстуалних услова под којима су се ефекти реализованог програма испољили. Стога, даља анализа програма биће усмерена на два нивоа праћења: степен даље реализације програма у васпитно-образовној пракси и функционалност програма.

Полазећи од претпоставке да је униформна реализација програма неизводљива, без услова да програм буде стандардизован, утврђивана је могућност примене програма у пракси, што управо представља и највреднији део евалуационог истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З. (2013). *Образовање у токовима друштва знања*. Београд: Завод за уџбенике.
- Бодрошки-Спариосу, Б. (2010). *Поступци родитеља и њихов међугенерацјски трансфер*. Београд: Филозофски факултет.
- Ђурић, Р. (2013). „Комуникациона компетентност васпитача у интеракцији са децом“. *Тематски зборник: Компетенције васпитача за друштво знања*. (153-159).
- Зуковић, С. (2006). „Изазови и проблеми савремене породице у условима друштвених промена“. *Европске димензије промена образовног система у Србији*. 2: 289-301.
- Зуковић С. (2008). „Функционалност породице у условима друштвених промена: карактеристике, димензије и ресурси“. *Европске димензије промена образовног система у Србији*. 4: 113-129.
- Зуковић, С (2010). „Функционалност породичног система: реално и пожељно стање“. *Европске димензије промена образовног система у Србији*. VI:273-288.
- Лазић С. (2013). „Професионални развој - услов или исход целоживотног учења“. *Кругови детињства, часопис за мултидисциплинарна истраживања детињства*. 1-2:113-123.
- Ољача, М. (2005). „Основне претпоставке успешне комуникације у процесу учења“. *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци васпитно-образовног и наставног рада и могућности примене у савременој школи*. 351-360.
- Сегединац, М, Поповић, Б. (2008). „Модел за стручно усавршавање основношколских наставника хемије“. *Европске димензије промена образовног система у Србији*. IV:233-257
- Пешић, М. (1987). *Вредновање предшколских васпитних програма*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Б. (2010). „Квалитет комуникације васпитач-дете као услов успешног васпитног рада у вртићу“. *Педагошка стварност*. 3-4:306-316.

**Violeta Petkovic, M.Sc.**

Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad, The Republic of Serbia

**Izabela Halas, M.A.**

Preschool Institution "Radosno detinjstvo", Novi Sad, The Republic of Serbia

#### THE IMPACT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS ON RAISING COMMUNICATIVE COMPETENCES IN WORKING WITH PARENTS

*Summary:* Current trends in education impose the development of competences of teachers who promote the application of their up to date knowledge and communicative processes necessary for building collaborative relationships and full support between the teacher, the child and the parents. This paper discusses the importance of reaching the basic goals of education which serve the educational function of the family, further education and the education of children, involvement in the community and the development of a child's potential as a precondition for a society's development and progress. The starting point of this paper is the accredited program *How to prepare and perform a successful parents meeting* accredited for the academic 2012/2013 in the Catalog ([www.zuov.rs](http://www.zuov.rs)) and realized in 15 groups of teachers employed in PI "Radosno detinjstvo", in Novi Sad. The authors analyze the papers written by teachers after the implementation of thematic meetings with parents followed by evaluation sheets designed to measure parents' satisfaction. The papers analyzed here draw attention to the importance of the goal and the content of communicated messages that affect the attitudes of parents, help teachers in shaping a better communication culture and in shaping the authentic atmosphere in the kindergarten group.

*Key words:* collaborative relationships, successful communication, parent-teacher meetings, support.

## КОМУНИКАТИВНЕ ИГРЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ

*Сажетак:* Комуникација је важан аспект васпитно-образовног процеса, па је неки педагози сматрају и његовом суштином. Настава се може схватити као процес међуљудске комуникације која је усмерена на васпитање и образовање, односно на целокупан развој личности ученика. Потребно је да сви видови комуникације буду такви да деца прихвате, интерпретирају и усвоје комуникациону поруку. Усклађеност са биопсихофизичким узрастом ученика, јасност и повратност, основни су услови успешног остваривања наставне комуникације. Ауторке се у раду фокусирају на конкретне примере. Представљене су интерактивне, креативне, комуникативне игре чији је циљ иновирање васпитно-образовног рада васпитача и учитеља. Понуђене су занимљиве технике које могу да се примене у пракси како би помогли ученицима разредне наставе, као и деци предшколског узраста, да развију своје комуникативне, сарадничке и креативне способности.

*Кључне речи:* комуникација, комуникативне игре, ученик, васпитно-образовни рад.

### 1. Увод

Савремено друштво доноси нове изазове, захтева нове компетенције. У данашњем друштву, добу савремене информационе технологије, комуникација добија нови контекст. Један од задатака васпитача и наставника је развијање и учвршћивање ученичких компетенција за свакодневни живот у 21. веку. Савремени васпитно-образовни систем треба да користи интерактивне, кооперативне моделе учења и поучавања. Игра представља основни облик учења детета. Правилно осмишљена и организована, уз одговарајућу улогу одраслог – васпитача и учитеља, остварује своју едукативну улогу (Копас-Вукашиновић, 2006). Један од применљивих модела у васпитно-образовном раду васпитача и учитеља јесу управо комуникативне игре.

### 2. Педагошка комуникација

Комуникација представља неисцрпну тему и важан аспект васпитно-образовног процеса. Добра комуникација представља кључ за успешан васпитно-образовни рад који се, у целини, може схватити као процес међуљудске комуникације. Жарко Требјешанин (2001) дефинише комуникацију као чин преношења информације од појаве до појаве, од особе до особе и од места до места.

---

\* srbislavapavlov@yahoo.com

Лери Семевер (Larry Samovar) и Џек Мајлс (Jack Mills) (1995) сматрају да је комуникација социјална активност, нешто што ми чинимо са и према другим људима (према: Сузић, 2005: 165).

Мудрик (1997) истиче да „комуникација игра веома важну улогу у развоју човека: у усвајању норми социјалних облика (типова) понашања, емоционалном развоју, у стицању индивидуалног социјалног искуства, у реализацији и потврђивању себе као личности“ (према: Јовановић, 2009).

Ненад Сузић (2005) сматра да, уколико останемо у оквиру схватања комуникације као социјалног чина, број учесника у комуникацији утиче на схватање њене суштине и основних обележја. Према броју учесника, комуникација може бити интра-персонална – личност комуницира сама са собом, интерперсонална – између две особе, интерперсонална групна – од три до двадесет, тридесет учесника и јавна – више од двадесет, тридесет људи.

За комуникацију која се јавља у васпитно-образовном процесу јавља се термин педагошка комуникација. Да би комуникација, заиста, била педагошка комуникација, мора имати следећа обележја:

- Пре-комуникативна димензија: да служи за оспособљавање ученика да комуницирају са другим људима у различитим социјалним ситуацијама и да их оспособи за се користе медијима и различитим средствима комуницирања.
- Денотативно и конотативно значење комуникације: односи се на садржај и учеснике у педагошкој комуникацији.
- Символички карактер: *значење* се преноси од једне особе другим људима. Сваки појединац декодира добијену поруку, што је у процесу учења и поучавања веома битно.
- Педагошка комуникација је персонално обележена: значења су у људима, а не у речима, симболима и сигналима.
- Трансакциони карактер: једносмерност и двосмерност у преносу садржаја комуницирања између оног ко шаље и онога који прима уз могућност замене улога.
- Едукативни карактер: сврха педагошке комуникације је, пре свега, васпитна и образовна, остварује се поучавањем и учењем (Сузић, 2005: 169,175).

Сврха педагошке комуникације јесте начин учења и поучавања.

### 3. Игра и учење

Игра је основни облик дејче стваралачке активности помоћу које дете развија и испољава своју личност и своје способности. Игра је за дете начин комуникације, начин живота.

Игра појачава мотиве учења такмичењем и тежњом за успехом и самопотврђивањем, док само такмичење представља увод у сарадњу. Друштвени живот који дете остварује кроз игру, доприноси да се дете ослобађа егоцентричности у мишљењу, да ментални процеси постану реверзибилни, као и да се појави логичко резонување. Тако, игра помаже детету да себе схвати објективно, као и да буде самостваралац (Каменов, 1997).

Дете, са својом околином, ступа у додир на начин који се разликује од начина на који то чини одрастао човек. Та разлика се огледа у игри (*ibidem*). Игра је водећа активност предшколског детета.

Многи аутори сматрају да се игра може сматрати специфичним начином учења деце предшколског узраста. Деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. У односу на искуство, игра има интегративну улогу – велики број чињеница које је дете упознало појединачно, у игри се систематизују, повезују у смисаоне целине и прерастају у сређено знање. Дете, играјући се сазнаје, али и сазнајући, мислећи оно се игра (Каменов, 1997; Копас-Вукашиновић, 2006). Кроз игру је могуће трансформисати различите обрасце децјег понашања, те подстицати нове. Ељкоњин (1978) истиче да се узрок игре крије у тежњи да се оствари привлачна мисао – жељом да се буде неко, да се игра некаква улога. Дете излази из оквира свога садашњег ЈА и граница свог свакидашњег света. Играјући се, оно мења свет око себе и он добија вид и смисао који у датом моменту захтева та улога. Игра је за дете својеврсни облик друштвеног живота. Како Каменов наводи (2009), наспрот увреженом мишљењу да је децја игра лако, забавно, бескорисно и бесциљно губљење времена, она се јавља као израз напора детета да премости јаз који се јавља између његових могућности и постојећих друштвених образаца које мора да усвоји како би се успешно укључило у друштвену средину. У игру дете уноси сву своју снагу, памет, вештину и стрпљење. Током игре, дете развија ефикасне комуникационе вештине, развија осећај заједништва и припадности, учи да вербализује своје мисли и осећања, саосећа и помаже другом, разликује прихватљиво и неприхватљиво друштвено понашање, решава конфликтне ситуације, схвата потребу за комуникацијом.

Игра може повољно утицати на дете да прихвати нову средину, нов колектив, али и да буде прихваћено. Игра је, такође, нарочито добар начин учења у школи, нарочито за дете млађег школског узраста. Управо игра, тај педагошко-психолошки феномен, омогућава лакше успостављање континуитета образовања – повезаност једног ступња система са другим. Програм предшколског васпитања и образовања треба да је тако концептиран да припреми дете за савладавање наставних садржаја у основној школи, који, опет, треба да се надовезују и унапређује ефекте васпитно-образовног рада на предшколском ступњу образовања (Копас-Вукашиновић, 2006).

### 3.1. *Игролика настава*

Игра представља природни облик учења и потребно је да се користи у настави. Деца воле да бирају шта ће радити. Онога момента када им се активност допадне, јавља се интезивна концентрација, а када успешно реше задатак и остваре циљ, јавља се осећај задовољства – Монтесори феномен (Стојановић, 2012 :205). Међутим, настава кроз игру се не може свести на забавно-доколичарску активност – она има педагошки карактер. Исход игролике наставе представљају ученичка знања, умења и навике, при чему игровни облици чине подстицајно средство у служби наставних задатака (Вилотијевић и Вилотијевић, 2007: 100). Улога одраслог у игри детета је усмеравање дететових индивидуалних способности. Васпитач или учитељ се појављује у игри само кад деца то желе или кад процес игре то тражи (Стојановић, 2012 :206). Настава кроз игру омогућава деци да уче, а да сами нису свесни тога. Деца су високо мотивисана за ову врсту активности. Младен Вилотијевић и Нада Вилотијевић (2007) истичу одређене принципе који се морају испоштовати приликом организовања игре: децу не треба принудно увлачити у игру, треба поштовати развој игровне динамике, неопходно је повезивање игровне активности и понашања деце, треба постепено прелазити од једноставнијих ка сложенијим игровним облицима.



### 3.2. Метода сценске комуникације

Основни смисао методе сценске комуникације, као интегративне методе, је у томе да ученици кроз сценску игру, у којој се симулирају и опонашају животне и проблемске ситуације на наставним садржајима нижих разреда основне школе, активно уче и учествују у остваривању задатака часа, а у складу са сопственим кораком постигнућа и другим индивидуалним способностима.

Метода сценске комуникације омогућава да ученици на интегративан начин, перманентним самоангажовањем, испоље своју креативност, способност за самосталан рад, да усвоје и развију културу говора, форме разноликог и сврсисходног социјалног понашања у складу са контекстом, да стекну или коригују практична знања, умења и навике, те да тако превазиђу, за сада, у настави доминантно инсистирање на репродуктивном знању (Кошничар, 1997).

Метода сценске комуникације инсистира на перманентном самоангажовању сваког ученика на часу, на његовом адекватном понашању и реаговању, на његовом активном учешћу у процесу сценске комуникације у којој се симулира адекватан контекст из живота.

Она подразумева активну игру свих актера и свест о игри која се за, у овом случају едукативне потребе, уобличава као адекватан сценски простор на коме се одвијају активности обликоване средствима сценског изражавања.

Метода сценске комуникације подразумева вишесмерну комуникацију – међусобно комуницирање ученика, ученика и наставника у простору који је адекватан за сценску игру. Сценски простор зависи од наставне јединице која се обрађује и може бити не само учионица, већ и простор у школској згради: хол школе, библиотека, кабинети, свечана сала...

### 3.3 Едукативна радионица

Сам назив *радионица* (workshop) чији је исход, најчешће, психолошка добит код учесника. У радионици се учи активно, искуствено, кооперативно, учење по моделу, комбинује се конвергентно и дивергентно учење, решавање проблема. Јанковић и Ковач Церовић (1996) разликују креативне и едукативне радионице, где је у едукативним радионицама основни циљ стицање сазнања у најширем смислу.

Едукативна радионица представља облик групног рада, односно облик интерактивног рада са групом. То је врста методолошког приступа, избор унапред осмишљених поступака, техника, задатака у одређеном времену и простору. Кључне дефинишуће одреднице едукативне радионице су време, простор, активно учешће учесника и размена (Ивић, Пешикан и Антић, 2001).

Едукативним радионицама се остварују бројни васпитни циљеви, првенствено оних везани за социјализацију – сарадња у тиму, изражавање става, уважавање другачијег става, вештина вођења дијалога и слично. Едукативна радионица је, заправо, специфичан тип наставне ситуације – реализује се у једном простору (радна соба, учионица, двориште, природа). Присутни су сви интерактивни облици учења – кооперативно учење наставник-ученик, кооперативно учење у групама ученика, тимска настава, учење по моделу, учење решавањем проблема (ibidem).

У оквиру едукативних радионица можемо разликовати когнитивне, превентивне и радионице за решавање конфликта (Јанковић и Ковач Церовић, 1996). Активности које се реализују у радионицама провоцирају учеснике да буду активни и да се опробају у разним областима.

#### 4. Берза комуникативних игара

У овом делу рада представљене су интерактивне, креативне, комуникативне игре чији је циљ иновирање васпитно-образовног рада васпитача и учитеља. Понуђене су занимљиве технике које могу да се примене у пракси како би помогле ученицима разредне наставе, као и деци предшколског узраста, да развију своје комуникативне, сарадничке и креативне способности.

##### *Сваштара*

*Сваштара* представља свеску коју деца могу украсити симболима. У њу васпитач или учитељ, у договору са децом, уписује све оне догађаје, доживљаје или поступке које сматрају посебним и вредним памћења и у коју лепе фотографије, цртеже, разгледнице и друге ситнице које сведоче о неким заједничким тренуцима. *Сваштара* треба да буде увек доступна деци тако како би је могли стално допуњавати. На овај начин јача се осећај заједништва међу децом и ствара позитивна атмосфера у радној соби.

##### *Повеља о децијим правима или о правилима понашања у радној соби*

Деца, уз помоћ васпитача/учитеља, одређују своја права, односно права оних који бораве у вртићу/школи, та права формулишу и ликовно приказују у виду постера. На овај начин деца се наводе на размишљање о сопственим правима, али и правилима понашања, односно обавезама које та права подразумевају. Део ове повеље могу да буду и права и обавезе васпитача/учитеља.

Овом активношћу код деце се развија самопоуздање, одговорност и осећај заједништва.

##### *Сандуче добротe*

*Сандуче добротe* се може израдити од картонске кутије за ципеле коју деца украшавају бојом или тканином током ликовних активности.

Деца у *сандуче добротe* стављају цртеже или цедуље са порукама. На њима је нацртано неко добро дело другара или кратак опис тог дела, као и опис неког сопственог доброг дела. Поруке се могу односити и на васпитача/учитеља, као што и васпитач/учитељ има право да своја запажања о добрим поступцима деце стави у сандуче.

Једном недељно сандуче добротe се празни и читају се поруке или се разгледају цртежи и причају о делима који су приказани. Може се и свакодневно извучити по једну поруку, наглас читати њен садржај и тако похвалити дете које је учинило добро дело.

##### *Поклањам ти себе*

Ово је мали пројекат који се унапред временски ограничи на једну недељу или десет дана. Васпитач/учитељ припреми цедуљице на које испише имена деце и убаца их у кесицу. Сваки ученик треба да извуче једну цедуљицу и да ником не каже чије је име извукао (уколико неко извуче своје име, поступак се понавља). Деца имају задатак да у договореном времену учине нешто добро за друга чије су име извукли на цедуљи. Као подстицај за овај задатак, васпитач/учитељ може рећи деци да наведу поступке који се цене као добро дело, односно који се могу тумачити као поклон другоме, али не у материјалном смислу. Након обављеног задатка, деца извештавају групу о резултатима свог подухвата. Васпитач/учитељ их похваљује речима које би требало да истакну идеју да чињењем добра другима, чинимо и себи добро.

### *Тегла с вицевима*

Тегла с *вицевима* може постати саставни део учионице. Ученици имају задатак да теглу за вицеве напуне папирићима на којима су записали кратке вицеце или шале.

Када се тегла напуни, празни се и вицеци се читају пред одељењем. Ученици могу свакодневно да допуњавају теглу.

Правила које учитељ одређују су: вицеци не смеју да буду увредљиви, са предрасудама или непристојни. Могуће је организовати да се дневно из тегле вади по један папирић и чита виц на почетку или на крају наставе или да се на почетку или крају радне недеље одвоји неколико минута за ову активност. Функција овакве активности је стварање ведре, позитивне атмосфере у учионици.

### *Ха-ха пано*

*Ха-ха пано* је пројекат који деци пружа могућност да се креативно изразе. Пано се може поставити у радној соби/учионици, али и у ходнику тако га могу видети и остала деца. На пану се могу истицати: разни постери шаљивог садржаја, приче смешног садржаја из живота вртића/школе, вицеци, препоруке за духовите књиге, препоруке за нове комедије у децјем позоришту и сл.

*Ха-ха пано* пружа могућност за успостављање посебног односа међу децом, али и између школе као институције и ученика.

### *Похвале у кругу*

Деца седе тако да чине круг. Имају задатак да похвале друга или другарицу који се налази лево или десно у односу на њих. Похвале би требало да буду јасно и једноставно срочене, а размена похвала динамична.

Када се деца међусобно хвале, постају свесни постојања позитивних особина код сваке особе, чиме се унапређују односи међу њима и осећај заједништва у групи.

### *Ја-поруке*

*Ја-поруке* су једноставан начин да другима саопшtimo своје жеље, потребе и осећања. Уколико се користе у свакодневној комуникацији унутар групе, у односу између васпитача/учитеља и детета, односно међу децом/ученицима, могу се превазићи потенцијални неспоразуми у комуникацији и усвојити прихватљиви модели међусобног опхођења.

### *Мисао за крај дана*

Ова активност може се користити на крају дана. То може бити цитат познатих аутора, народна умотворина, али и формулација коју уобличи сами деца, а која се може односити на различите аспекте вртићког/школског и ванвртићког/ваншколског живота који јесу свет око нас.

## **5. Закључак**

Сазнавање и мишљење детета на предшколском и млађем школском узрасту је неодвојиво од игре. Из тог разлога методе игре би требало чешће користити на часовима у нижим разредима основне школе. Ученицима ће се, понекад, чинити да се цео час играју, али у исто време они на тај начин уче јер су активности пажљиво одабране

и свака има тачно одређени образовни, васпитни или функционални задатак. Разноврсним и занимљивим задацима, игра у настави покреће ученике на сазнајну активност и доприноси стварању бољих односа између ученика у одељењу, развијање и учвршћивање комуникативних компетенција. Примена методе игре уноси динамику у наставу и обезбеђује активно учешће свих ученика и ствара атмосферу у којој ученици могу да испоље своје интелектуалне и креативне потенцијале.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2007). *Иновације у настави*. Београд: Школска књига.
- Ељкоњин, Д. Б. (1978). *Психологија дечје игре*. Београд: Завод за уџбенике и настана средства.
- Ивић, И, Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење: приручник за примену активног учења/наставе*. Београд: Институт за психологију.
- Јанковић, С. и Ковач Церовић, Т. (1996). „Основне претпоставке радионичарског поступка“. Т. Ковач Церовић, Р. Росандић, Д. Поподић. *Учионица добре воље*. Београд: Група Мост.
- Јовановић, М. (2009). Педагошка комуникација као фактор ефикасности наставе. *Педагошка стварност*, вол.55, бр. 3-4: 368-382.
- Каменов, Е. (1997). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Каменов, Е. (2009). *Дечја игра: васпитање и образовање кроз игру*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006). „Улога игре у развоју дече предшколског и млађег школског узраста“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. 1/2006: 174-189.
- Кошничар, С. (1997). „Метод сценске комуникације“. *Норма – Часопис за теорију и праксу, васпитање и образовање бр.3*: 145-155.
- Стојановић, Б. (2012). „Игра и игролике активности у настави почетног читања и писања“. *Годишњак српске академије образовања*: 203-218.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ-Центар.
- Требјешанин, Ж. (2000). *Речник психологије*. Београд: Стубови културе.

**Srbislava Pavlov, M.Sc.**

**Snezana Ladicorbic, Ph.D.**

Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia

#### COMMUNICATIVE GAME IN THE EDUCATIONAL PROCESS

*Summary:* Communication is an important aspect of the educational process, and according to some educators, its essence. Classes can be understood as a process of interpersonal communication that is focused on education, and on the overall personality development of students. It is necessary that all forms of communication are such that children accept, interpret and acknowledge a communication message. Compliance with biopsychophysical age of the students, clarity and reversibility are the basic conditions for effective communication in class. The authors of the paper focus on concrete examples. They represent interactive, creative, communicative games aimed at innovating the educational work of preschool and elementary school teachers. They suggest interesting techniques that can be applied in practice in order to help pupils in the lower grades of elementary school, as well as preschool children, develop their communicative, collaborative and creative skills.

*Key words:* communication, communication games, student, educational process.

## ПРИМЕНА ПРОГРАМСКОГ ПАКЕТА *GEOGEBRA* У ЦИЉУ ОСАВРЕМЕЊИВАЊА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

*Сажетак:* У савременом систему образовања оспособљавање наставника за употребу образовних софтвера у настави постаје императив. *GeoGebra* је један од програмских пакета који нуди изузетно велике могућности за наставу и учење математике. То је динамички математички софтвер отвореног кода који повезује геометрију, алгебру, аритметику и математичку анализу. Највећа предност *GeoGebra* у односу на традиционалну наставу је могућност интерактивне манипулације објектима. У раду су описане могућности примене овог програма у циљу осавремењивања наставе врло атрактивним интерактивним материјалима. Такође, рад илуструје употребу *GeoGebra* на конкретним примерима за различите узрасте. Текст садржи и корисне линкове ка занимљивим *web* страницама са квалитетним садржајима, форумима и упутствима за рад у овом програму.

*Кључне речи:* образовни софтвер, *GeoGebra*, настава математике, интерактивна настава.

### 1. Увод

У данашњој школској пракси још увек доминира традиционална настава и фронтални облик рада чије су најизраженије слабости: једнак приступ свим ученицима у одељењу, преношење готових знања, меморисање великог броја чињеница, доминантна улога наставника и пасивност ученика у наставном процесу итд. У таквом систему целокупна настава је прилагођена имагинарном “просечном” ученику, а занемарене су индивидуалне способности ученика.

У традиционалној настави са застарелом технологијом ученици се не могу лако мотивисати за активно усвајање математичких садржаја. Коришћењем искључиво креде и табле наставник не може увек ученицима на ваљан начин приближити и објаснити ионако апстрактне математичке садржаје. У таквој наставној клими апстрактни математички садржаји постају неразумљиви за већину ученика, а математика као предмет – неинтересантна и досадна.

Имајући у виду да математика заузима посебно место у систему образовања и васпитања, и да представља најзначајнију компоненту у развоју интелектуалних способности ученика, њиховог логичког и креативног мишљења, потребно је осавремити процес преношења математичких знања. Да би настава математике била квалитетнија и интересантнија, неопходно је омогућити ученицима да своје способности изразе

---

\* markos@ucfak.ni.ac.rs

на оригиналан начин и да њихов рад и интересовање буде прилагођено индивидуалним способностима, потребама и жељама.

Широке могућности да се математички садржаји на квалитетнији начин презентују ученицима, подстицају њихове сазнајне потенцијале, пружа примена рачунара у наставном порцесу. Рачунар у настави се може употребљавати у контексту учења на различите начине: за мотивацију ученика, да би се побољшало разумевање, откривање и усвајање математичких појмова, појава и законитости. Његовом применом се може извршити успешна индивидуализација наставе математике и наставни садржаји прилагодити ученичким способностима. Међутим, „да би се процес наставе и учења могао ефикасно индивидуализовати није довољно само располагати савременим мулти-медијима и другом информационо-технолошком опремом. Та материјално-технолошка опрема јесте нужан, али не и довољан услов, односно гаранција, да ће се у настави остварити постављени васпитно-образовни циљеви. Стога је, уз адекватне материјално-техничке претпоставке, потребно обезбиједити стручног, добро мотивисаног и солидно дидактичко-методички оспособљеног наставника“ (Мијановић, 2003: 241). То би значило да наставник, без обзира колико је стручно оспособљен за коришћење рачунара, треба да има једнаку потребу да стално трага за новим рачунарским дометима и да се стручно усавршава.

Оспособљавање наставника за употребу образовних софтвера у настави постаје императив јер се савремена дидактичко-техничка модернизација школе не може замислили без оваквог облика спровођења васпитно-образовног процеса. Образовно-рачунарски софтвер представља рачунарски програм специјално намењен садржају наставе, а пројектован у циљу побољшања наставе и развијања индивидуалности учења.

Употреба образовног софтвера у настави олакшава спој класичног и интерактивног, односно традиционалног и модерног учења. Један од софтвера који нуди изузетно велике могућности за наставу и учење математике јесте *GeoGebra*.

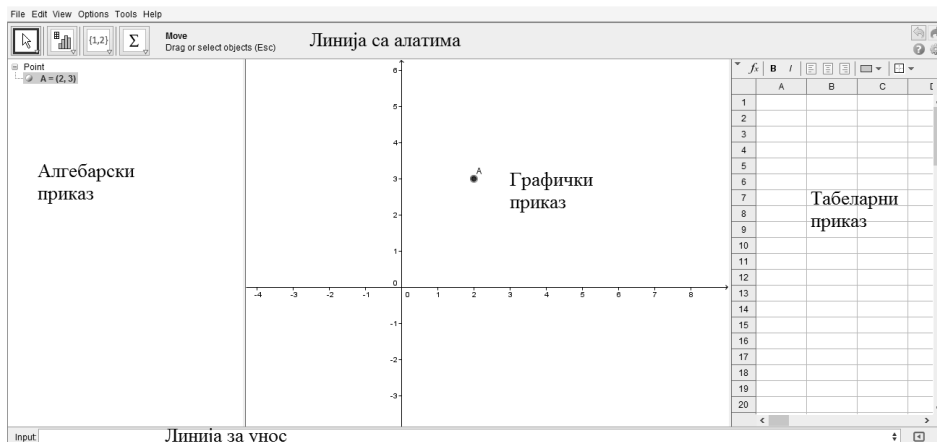
## 2. GeoGebra

Нова технологија представља савремене алате који доносе нове дидактичке могућности и изазове. *GeoGebra* је динамички математички софтвер отвореног кода који повезује геометрију, алгебру и математичку анализу. Може се бесплатно преузети са сајта [www.geogebra.org](http://www.geogebra.org), а његова примена је могућа на свим платформама на којима је инсталирана *JavaVirtualMachine*. На поменутом сајту се налази и комплетно упутство за рад у *GeoGebra*. Креатор *GeoGebra* је Markus Hohenwarter. Он је овај софтвер развио у сарадњи са тимом међународних програмера.

*GeoGebra* је креирана са циљем да помогне ученицима и студентима у бољем разумевању математике. Корисници могу лако манипулисати објектима креираним у овом програму, а затим уочити како се то одражава на законитост понашања зависних објеката. На тај начин је створена могућност за решавање и уочавање неких проблема путем динамичког истраживања тих математичких релација.

Прозор апликације *GeoGebra* састоји се од графичког и алгебарског дела с могућношћу табеларног приказивања података. Стога, сваки математички објекат може бити приказан на два начина – графички и алгебарски. Притом су сви начини приказа једног истог објекта динамички повезани. За сваки објекат који је мишем унет у геометријски прозор, аутоматски се његова једначина појављује у алгебарском прозору. И

обратно, сваки унос или измена у алгебарском прозору резултира појавом новог објекта у геометријском прозору.



Слика 1. Почетна страна у *GeoGebra*

У алгебарском приказу се виде координате тачака и вектора, једначине графика, дужине дужи, површине многоуглова, вредности параметара... У графичком делу се налазе конструисани објекти као што су тачке, вектори, дужи, полигони, криве итд., а постоји и могућност уношења текста. Након покретања апликације, на површини за цртање приказане су координатне осе. Подразумевана подешавања апликације не обухватају приказивање координатне мреже. Међутим, подразумевана подешавања је могуће променити, а самим тим и приказати координатну мрежу или уклонити координатни систем. На пример, у петом разреду основне школе ученицима није познат координатни систем, па је препоручљиво уклонити га са површине за цртање.

*GeoGebra* омогућава анимирање једног или више бројева или углова истовремено. Постоје две врсте анимација:

- аутоматска анимација која се покреће избором опције „Анимирај“ из контекстног менија;
- ручна анимација која се активира ручним померањем клизача.

Параметри анимације као што су брзина и начин понављања анимације могу се додатно подешавати. Постоје три начина понављања анимације:

- растући – вредност клизача се стално повећава;
- опадајући – вредност клизача се стално смањује;
- осцилујући – вредност клизача расте до максимума, а након тога опада до минимума, при чему се овај циклус стално понавља.

*GeoGebra* је потпуно функционална и док је анимација у току. То вам омогућава да мењате своју конструкцију и у току извођења анимације.

Креирање анимација и једноставне илустрације школског садржаја омогућавају наставницима да за кратко време упознају ученике са основним математичким појмовима. Динамичко јединство геометрије и алгебре у *GeoGebra* омогућавају ученицима једноставан експериментални прилаз математици. Уз чешћу употребу рачунара и овог

програма, часови математике могу постати веома занимљиви, а ученици могу лакше савладати предвиђено градиво.

Сваки објекат у *GeoGebri* се може додатно уредити. Могуће је променити боју објекта, врсту линије, као и видљивост. *GeoGebra* омогућава наставницима да креирају интерактивне радне листове. Могућност интерактивне манипулације објектима је главна и највећа предност нових медија у односу на традиционалну наставу. Може се рећи да је интерактивност најважнија особина *GeoGebra*. Ученици могу самостално да откривају особине појединих објеката, тако да *GeoGebra* представља погодан алат за учење путем открића.

### 3. *GeoGebra* у настави математике

Формирање математичких појмова је један од најважнијих методичких проблема у математици. Они се не могу деци дати, већ се морају постепено развијати једино њиховом сопственом свесном активношћу. Процес формирања геометриског појма се врши: посматрањем, формирањем представе о облику, уопштавањем битних својстава објеката.

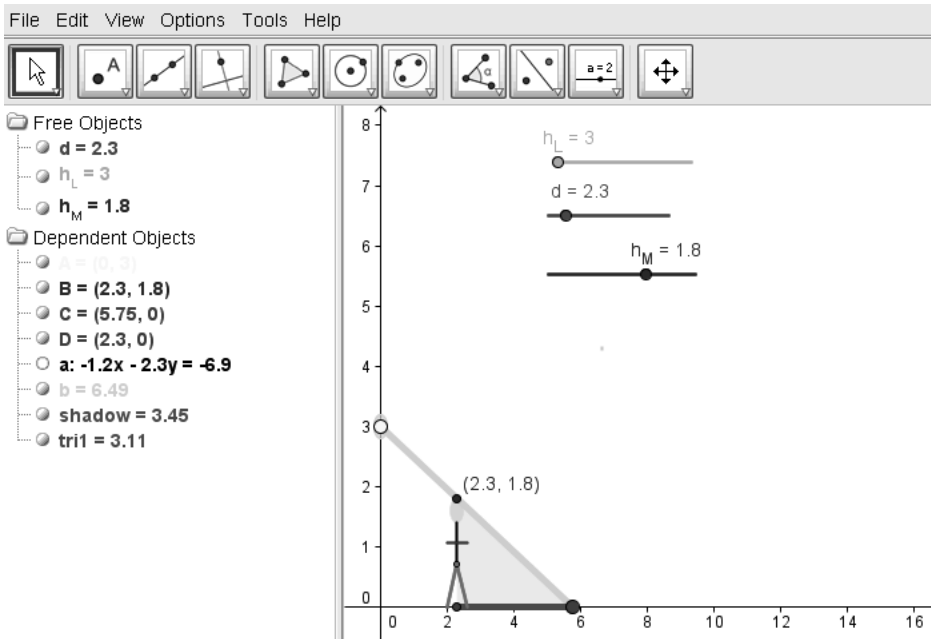
Основно начело наставе математике би требало да буде пружање помоћи деци да разумеју сопствени начин размишљања и да га јасно искажу другима. *GeoGebra* се може назвати виртуелном лабораторијом јер динамичка природа програма даје могућност објашњења математичких конструкција каква се не може постићи коришћењем папира и оловке или табле и креде. Самим тим, ученици могу самостално изводити експерименте у *GeoGebri* и, захваљујући одличној визуелизацији, утврдити одговарајућу законитост. Ово својство подстиче кориснике на учење путем открића, које представља један од најефикаснијих начина учења.

На пример, може се веома лако показати да се симетрале страница произвољног троугла секу у једној тачки. Најпре се конструише троугао са симетралама страница. Свако теме претходно конструисаног троугла могуће је преместити било где на површини за цртање. На тај начин се добијају различити троуглови, при чему је пресек симетрала страница свих тих троуглова увек једна тачка.

У наставку рада наводимо анимацију у *GeoGebri* која илуструје зависност дужине човекове сенке од висине извора светлости, човекове висине и њиховог међусобног положаја.

Висина извора светлости означена је са  $h_L$ ;  $d$  је растојање од пројекције извора светлости на ординатној оси до човека, а човекова висина је означена са  $h_M$ . Анимација показује у каквој су међусобној зависности ове три величине. Наиме, са повећањем висине извора светлости, дужина човекове сенке се смањује. Такође, поменута дужина се смањује и са повећањем висине човека. Дакле, ово може бити пример за обрнуто пропорционалне величине. Међутим, дужина човекове сенке се повећава са повећањем растојања  $d$ , тако да то може бити пример за директно пропорционалне величине.





Слика 2. Пример анимације у *GeoGebra*

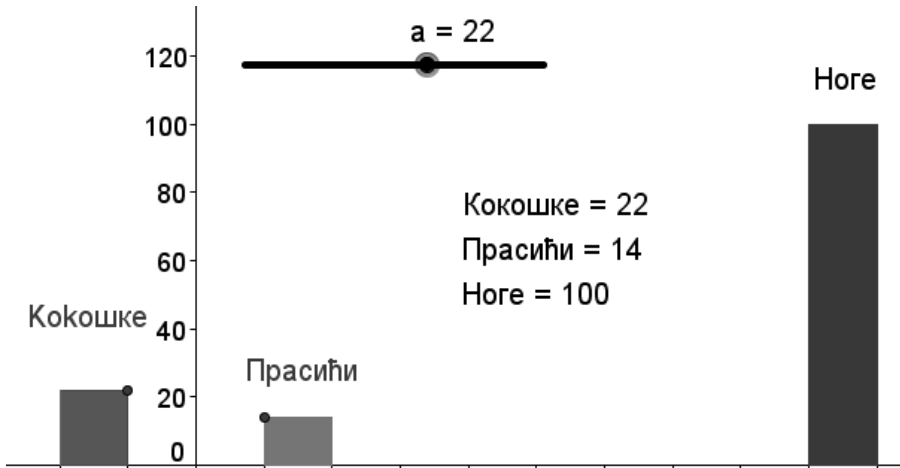
За време часа, ученицима се могу поставити следећа питања:

- Шта утиче на дужину човекове сенке?
- Како промена висине извора светлости утиче на дужину сенке?
- Како висина човека утиче на дужину његове сенке?
- Када је човекова сенка најдужа, а када најкраћа?
- Како промена растојања  $d$  утиче на дужину човекове сенке?

На основу наведених питања ученик може сам уочити зависност између поменутих величина. Такође, ученик може закључити како да израчуна вредност једне величине, уколико су задате вредности других двеју величина. Ове зависности се могу експлицитно изразити преко одговарајућих формула.

Наведена анимација се може наћи на сајту <http://www.mathcasts.org/mtwiki/>. На тој адреси постоји велики број корисних анимација које су креиране у *GeoGebra*.

Уз помоћ *GeoGebra* могуће је визуелизовати познате математичке проблеме. Један од таквих проблема је: „По дворишту шетају кокошке и прасићи, при чему има 100 ногу и 36 глава. Колико има кокошака, а колико прасића?“



Слика 3. Визуелизација проблема – Прасићи и кокошке

Ученицима се након решавања овог задатка могу постављати питања која ће их усмеравати ка самосталном закључивању, као што су:

- Ако укупно има 36 глава колико би требало да буде прасића, а колико кокошака да би број ногу био минималан (максималан)?
- Ако укупно има 120 ногу, колико би требало да буде прасића, а колико кокошака да би број глава био минималан (максималан)?

Претходно наведена питања се могу илустровати помоћу анимације у *GeoGebra* која је приказана на слици 3. Анимација приказује зависност укупног броја ногу од броја кокошака и броја прасића. На слици видимо случај када је вредност клизача постављена на 22, што уједно представља и број кокошака. Променом вредности клизача, мења се број прасића, као и укупан број ногу.

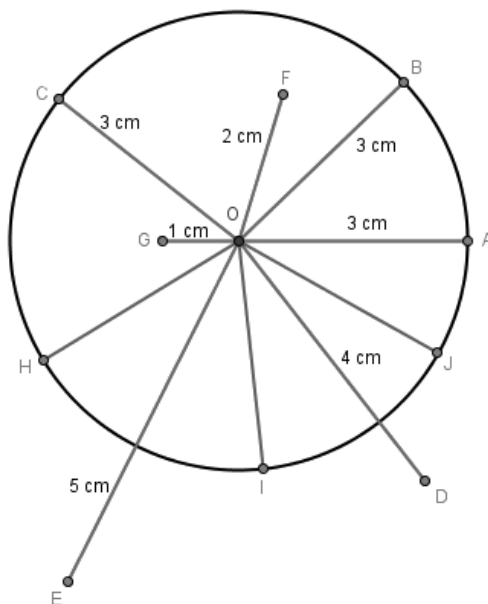
У наставку рада ћемо приказати формирање појмова круга и кружнице уз помоћ *GeoGebra*. Ученицима се могу задати следећи задаци:

- означи тачку  $O$ ,
- одреди тачку  $A$  тако да је  $OA=3cm$ ,
- на истој слици одреди тачке  $B$  и  $C$  које су на истој удаљености од тачке  $O$  као и тачка  $A$ ,
- затим, одреди тачке  $D$ ,  $E$ ,  $F$  и  $G$ , тако да је  $OD=4cm$ ,  $OE=5cm$ ,  $OF=2cm$  и  $OG=1cm$ ,
- одреди тачке  $H$ ,  $I$  и  $J$  које су на истом растојању од тачке  $O$ , као и тачке  $A$ ,  $B$  и  $C$ .

Решење претходних задатака коришћењем *GeoGebra* приказано је на слици 4. Ученици могу самостано закључити да се свака тачка, која је на подједнаком растојању од тачке  $O$ , као и тачка  $A$ , налази на истој кружној линији.

Важно је истаћи да је *GeoGebra* погодна за приказивање и мерење удаљености на географским картама. Такође, једноставно се може измерити дужина реке кроз одређену државу. Потребно је да се слика карте одговарајуће државе убаци у програм. Тражени подаци се добијају коришћењем једноставних алата за цртање правих и из-

ломљених линија, као и основних рачунских радњи помоћу којих се лако утврђује размера карте и добијених цртежа.



Слика 4. Круг и кружница

На сајту [http://www.alas.matf.bg.ac.rs/~mm97045/osnovna\\_skola](http://www.alas.matf.bg.ac.rs/~mm97045/osnovna_skola) може се наћи интерактивни наставни материјал за ниже разреде основне школе.

#### 4. *Geogebra* и електронско учење

Са развојем информационих технологија јавила се потреба за новим облицима учења. Посебно је популарно постало електронско учење, односно учење уз помоћ информационо-комуникационих технологија. Примарна улога наставника није предавање или репродукција наставне материје, већ креирање ситуација које ће омогућити ученицима да брже створе неопходне менталне конструкције и да усвоје потребно знање. Класична предавања би требало заменити тематски оријентисаним, интерактивним предавањима. То је могуће постићи коришћењем *GeoGebra*, јер овај софтвер обезбеђује добре могућности за кооперативно учење и за припрему интерактивних образовних материјала који могу бити доступни и на интернету.

*GeoGebra* је написана у *Java* ([www.java.com](http://www.java.com)) програмском језику, што омогућава лакши извоз фајлова као динамичких веб-страница. Ова особина омогућава једноставно креирање онлајн математичких садржаја, а за креирање комплекснијих аплета, неопходно је знање о основама *Java* програмског језика. Дизајн корисничког интерфејса *GeoGebra* подстиче ефикасно учење које се реализује по принципима учења на даљину. У корисничком интерфејсу *GeoGebra* имплементиран је и принцип мултимедијалности комбиновањем текста са графичким презентацијама.

Наставни садржаји се морају прилагодити потребама и узрасту ученика. Мора се водити рачуна о разумљивости, доступности и квалитету материјала. Уз савремене

системе за електронско учење и програме за креирање интерактивних материјала, као што је *GeoGebra*, доступност квалитетних наставних материјала више не представља проблем.

## 5. Закључак

*GeoGebra* треба издвојити од осталих интерактивних геометријских софтвера из више разлога. Овај софтвер је бесплатан, а и веома је једноставан за коришћење, што представља велику предност. Такође, могуће је генерисати динамички цртеж на веб-страници. Цртежи у *GeoGebra* су веома погодни за извоз у друге презентације или програме, као што је *LaTeX* (<http://www.latex-project.org>). Сам програм се може користити као алат за припрему презентација. Програм *GeoGebra* добио је више међународних награда и може постати прави помоћник наставницима математике и физике у основним и средњим школама. Такође, може се користити за решавање задатака на интерактивној табли, као и у дигиталној учионици. Ученици могу да решавају задатак на рачунару и да га преко електронске поште пошаљу наставнику. Програм је преведен на српски језик што представља значајну олакшицу многим наставницима.

## ЛИТЕРАТУРА

- Мићановић, В. (2012). „Образовна технологија у почетној настави математике“. *Педагошка стварност*, LVIII, 3, стр. 547–558.
- Мићановић, В. (2007). „Осовремењавање почетне наставе математике применом рачунара“. *Педагошка стварност*, LIII, 7–8, стр. 733–748.
- Мијановић, Н. (2003). „Образовни мултимедији у функцији ефикаснијег организовања индивидуализоване наставе“. *Технологија, информатика, образовање*. Београд – Нови Сад: Институт за педагошка истраживања и Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, бр. 2., стр. 235–244.
- GeoGebra* – званично упутство, MarkusHohenwarterJudithHohenwarter, [www.geogebra.com](http://www.geogebra.com) 2009 <http://infotech.etf.unssa.rs.ba/zbornik/2011/radovi/E-V/E-V-7.pdf>

**Marko Stankovic M.Sc., Marija Jordanovic, M.Sc., Sanja Jankovic, M.Sc.**

Teacher-Training Faculty in Vranje, University of Nis, The Republic of Serbia

## USING *GEOGEBRA* SOFTWARE PACKAGE TO MODERNIZE THE TEACHING OF MATHEMATICS

*Summary:* In the modern educational system, teacher training for the use of educational software in teaching becomes an imperative. *GeoGebra* is one of the software packages that offers extremely large possibilities for teaching and learning mathematics. It is a dynamic mathematical open-source software that joins geometry, algebra, arithmetic and mathematical analysis. The greatest advantage of *GeoGebra* compared to traditional teaching is the possibility of interactive manipulation of objects. The paper describes the possibilities of this program in order to modernize teaching by very attractive interactive materials. Also, the paper illustrates the use of *GeoGebra* on concrete examples for different ages. The text contains useful links to interesting web sites with quality contents, forums and instructions for using this program.

*Key words:* educational software, *GeoGebra*, teaching mathematics, interactive teaching.

## ПЕДАГОШКА ДОКУМЕНТАЦИЈА, ПОСМАТРАЊЕ И ПРАЋЕЊЕ РАЗВОЈА ДЕЦЕ У ВРТИЋУ

*Сажетак:* Аутор на конкретним примерима из праксе указује на неопходност посматрања и праћења развоја предшколске деце. Применом анегдотских белешки, протокола посматрања, скала процена и других инструмената (Крњаја, Мишкељин, 2006), васпитачи процењују почетну позиционираност деце. Наведено им омогућава да утврде ефекте васпитно-образовног рада и да у складу са тим планирају активности. Ово захтева високе компетенције васпитача и потребу за промишљањем и критичности сопственог рада. Васпитач посматра дете као целовиту личност, бележи његове активности, интересовања, понашања, интеракције са вршњацима и друго, те на основу тих информација стиче увид у дететове индивидуалне способности. На основу егзактних резултата он запажа варијације у стиловима учења деце што директно утиче на планирање и програмирање васпитно-образованог рада.

*Кључне речи:* деца, педагошка документација.

### Увод

Брунер (1976:279) наводи да је најопштији циљ образовања његово настојање да однегује квалитет, но, треба објаснити шта та реч значи у овом контексту. Њоме се не означава школовање што већег броја све бољих ученика, већ и помоћ коју треба пружити сваком ученику понаособ, како би овај остварио оптимум свога интелектуалног развоја.

Бауцал (2012:28) говори о узрасним границама развојних фаза за која су описивана развојна очекивања. У оквиру сваког узраста наведена су она развојна постигнућа која се испољавају крајем тог периода. Смисао описивања развојних фаза је да они који се баве децом, постају осетљивији на специфичне аспекте развоја: који су развојни потенцијали појединих постигнућа детета и зашто их је важно подстицати. Такође се и маркирају развојне промене које су очекиване. Основни смисао описивања развоја јесте у томе да се важним особама: родитељима, рођацима, васпитачима и др. омогући да препознају и адекватно подстичу различите сегменте развоја. Дете је од почетка социјално биће, а особе из његове околине, реагујући на потребе и понашање детета, дају смисао том понашању.

С обзиром на то да Брунер наводи пружање помоћи сваком детету посебно, а Бауцал говори о развојним фазама где они који највише време проводе са дететом треба да препознају и подстичу поједине фазе развоја, постоји неопходност праћења и документовања развоја и напредовања деце.

---

\* markovnikola64@gmail.com

Савремена педагогија подразумева низ промена које темељно мењају систем образовања и васпитања почев од предшколства. Васпитач у овом контексту не може да буде реализатор унапред предвиђеног плана и програма. Активности васпитача огледају се у следећим улогама: чувара, модела, организатора, посматрача, медијатора, документатора, помоћника, едукатора, учесника, иницијатора и планера (Крњаја, Мишкељин, 2006).

У овом раду фокусираћемо се на улогу васпитача као документатора. Документовањем васпитач прави писане забелешке о раду, протоколе посматрања, чек листе, интервјуе, видео, аудио и фотографске записе, постере, продукте активности, портфолија. На тај начин, васпитач прикупља, класификује и даље користи документацију о процесу рада и о детету. Вођење и стална анализа документације за васпитача има сврху у бољем разумевању детета, а не стварању архиве којој ће се васпитачи и дете ретко обрађивати. Прикупљањем документације, васпитач показује да му је стало до увида у процес, деци показује да цени њихове радове и да их користи као извор информација о њиховом учењу (Крњаја, Мишкељин, 2008).

Шаин и Чарапић (1997:117) наводе значај портфолија као колекције примерака који пружају информације о развоју и напредовању детета и документују га. Портфолио представља дечја достигнућа и у њега се одлажу следећи „документи“ о детету:

- Дечији радови: цртежи, мали пројекти и остали продукти дечје активности који показују остварене исходе и достигнут ниво развоја неке особине и способности детета,
- Фотографије и фотокопије продуката дечје активности,
- Фотографије које илуструју ангажовање и посебно уживање детета у активности,
- Фотографије детета на почетку и на крају године,
- Чек-листе,
- Аудио и видео записи,
- Анегдотске белешке, запажања васпитача
- Листа омиљених песама, прича, књига и игара
- Белешке о вербалним исказима детета у току и на крају активности, његовим коментарима, одговорима којима је описало своје искуство
- Радови које дете само бира за портфолио, оних које дете воли и сматра посебно вредним (од детета треба тражити да само изабере радове и прибележити његова образложења избора).

У светлу савремене педагогије постоји суштинска потреба за праћењем и документовањем развоја и напредовања предшколске деце. Предшколски период, као једна од најосетљивијих фаза у животу човека, захтева велике напоре природне средине детета да се његови биолошки потенцијали у потпуности остваре. Осујећавање детета у неким ситуацијама које лаици могу протумачити нетипичним за понашање, могу довести до озбиљних последица по развој деце. Треба поћи од тезе да су темпо развоја, интересовања, стилови учења и др. различити код предшколске деце и да те различитости треба уважавати. Ово захтева образоване васпитаче спремне за целоживотно учење. Они праћење и документовање развоја и напредовања предшколске деце треба да виде као могућност квалитетног планирања и програмирања васпитно-образовног процеса.

## Праћење и документовање развоја и напредовања деце као законска регулатива

Праћење и документовање развоја и напредовања деце према Правилнику о стандардима квалитета рада установе (2012) представља обавезу предшколских установа подразумевајући следеће сегменте:

Извод из Правилника, део 3. *ДЕЧЈИ РАЗВОЈ И НАПРЕДОВАЊЕ*

- Деца су мотивисана и активно укључена у игре и активности.
- Заједничку делатност карактерише партнерски однос дете – васпитач.
- Васпитачи и деца заједно учествују у истраживању и решавању различитих проблема.
- Васпитачи доприносе развијању дечје игре и активности.
- Дете има могућности да се игра самостално, са другом децом, уз учешће и подршку одраслих.
- У игри и активностима дете и васпитач преузимају различите улоге (партнер, модератор...).
- Дете је укључено у процес документовања сопственог развоја.
- Праћење напредовања деце у развоју и учењу у основи је процеса васпитно-образовног рада.
- У процесу праћења јасно су дефинисани циљеви и начини њиховог остваривања.
- Систематско праћење је у функцији програмирања васпитно-образовног процеса.
- Развој и напредовање деце прати се у различитим активностима и ситуацијама.
- Родитељи су укључени у процес праћења и документовања дечјег развоја.
- Родитељи се квартално информишу о дечјем напредовању и пружају им се на увид дечји радови и остала документација о детету.
- Анализа добијених података и процена напредовања резултат је тимског рада.
- -Деца остварују напредак у развоју и учењу.
- -Процена напредовања у развоју и учењу заснована је на анализи података добијених посматрањем, праћењем детета и увидом у разноврсну документацију.
- Процена напредовања деце којој је потребна додатна васпитно-образовна подршка врши се на основу педагошког профила.
- Процена напредовања је у функцији индивидуализације васпитно-образовног рада.
- Деца, укључујући и децу којој је потребна додатна васпитно-образовна подршка, остварила су напредак у различитим областима развоја.
- О дечјем напредовању у развоју и учењу постоји разноврсна документација.

Према Мишкељин (2009: 588) портфолио као креативни чин, форма самоизражавања у професионалном контексту подучавања и учења, заснива се на учачању и разумевању релација, извођењем и заснивањем судова, доказивањем и оповргавањем, разликовањем природе сазнајних категорија. Процес развијања портфолија даје увиде у сопствено напредовање, с једне стране, али исто тако нуди и основ за евалуацију и критичку рефлексију, с друге стране, што директно води ка развијању вештина и способности потребних за самовредновање и самовођено учење.

Програмирање, планирање, вођење радне књиге вапитача и документовање су термини који се користе у описивању начина прикупљања и бележења података у процесу васпитања и образовања. Међутим, између ових термина постоје значајне разлике. Досадашње искуство у нашој пракси показује да документација или „вођење радне књиге“ збуњују васпитаче, они у документацији не виде сврху и она припада пословицама које мање воле да раде. Захтеви који се постављају пред васпитаче у покушају да се ова документација упореди са правном документацијом, да се пореди тачно утврђеном шаблону, одузима јој сврху и не подстиче рефлeksiју васпитача и других учесника у конкретној пракси. Зашто је васпитачима, деци, родитељима, потребно документовање? Шта олакшава и чему доприноси? (Крњаја, 2009: 385).

Кретање и развијање отвореног курикулума полази и ослања се на искуство деце и васпитача, на њихова заједничка значења и деци пружа шансу да се понашају одговорно према свом учењу (Мишкељин, 2008: 49).

Унапређивање квалитета постојањем флексибилног курикулума, увођењем разноврсних метода подршке, дидактичког материјала и организацијом рада у групи, прилагођавање физичке средине (структурирање инклузивне средине која ублажава различитости) карактеришу присуп који маркира потребе деце као основни оријентир за адаптацију. Основни критеријум за избор и примену програма који се примењују јесу потребе деце и развијеност њихових способности. Додатна едукација и оспособљеност за рад са сваком дететом, партнерски однос родитеља и васпитача, доступност програма сваком детету, постојање и израда стимулативних програма за децу којој је потребна подршка, заступљеност тимског рада – основна су обележје савремене образовне интервенције која изискује квалитативне промене у раду и професионалном развоју васпитача (Срдић, 2010: 63).

Посматрање омогућава васпитачу да одреди полазне основе за развијање програма, да утврди почетну позицију, да сагледа, процени ефикасност и ваљаност свог рада, развија осетљивост за оно што се стварно догађа, оснажује своје васпитачке компетенције, развија потребну промишљеност и критичност у току укупног васпитно-образовног процеса (Крњаја, Мишкељин, 2006: 35). Посматрање омогућава васпитачу да одреди полазне основе за развијање програма, да утврди почетну позицију, да сагледа, процени ефикасност и ваљаност свог рада. Развија осетљивост за оно што се стварно догађа, оснажује своје васпитачке компетенције, развија потребну промишљеност и критичност у току укупног васпитно-образовног процеса (Крњаја, Мишкељин, 2006: 35). Образовна политика кроз однос према документовању обликује положај свих актера и њихове међусобне односе у систему предшколског васпитања и образовања. Однос према функцији педагошког документовања у програмима предшколског васпитања одражава одређена становишта о детету, учењу и природи програма. Док се у савременим приступима предшколском васпитању акценатује питање документовања, код нас се овој проблематици приступа на парцијалан и техницистички начин (Павловић-Бренеселовић, Крњаја, Матовић, 2012: 349).



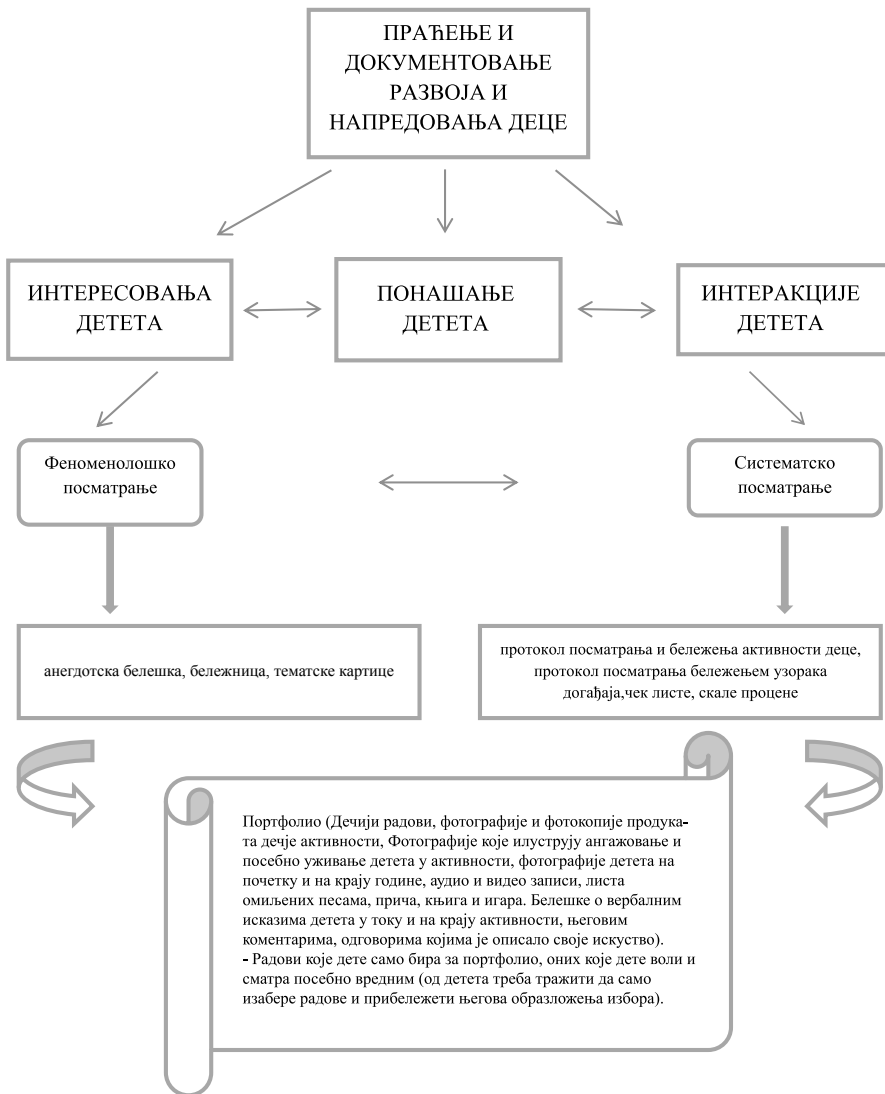


Схема број 1. Приказ праћења и документовања развоја и напредовања деце

### Портфолио, документација о развоју и напредовању деце на примеру једног вртића

За васпитаче једног од вртића Предшколске установе „Радосно детињство“ у Новом Саду, формирање портфолија за сву децу и праћење и документовање развоја и напредовања деце, представља не само законску обавезу већ и професионални изазов.

Васпитачи на првом родитељском састанку дају родитељима упутства на који начин да са васпитачима формирају портфолио и учествују у документовању развоја њихове деце.

Упутство за родитеље – пример из праксе :

### Основни подаци о детету са фотографијом

Родитељи на основу упутства васпитача праве интегрални есеј о детету указујући на најважније особине детета.

Инструкције родитељима/старатељима за интегрални есеј о детету; белешке (занимљиви догађаји, неуобичајена понашања, излети, путовања), цртежи и сл.

Упутство (даје се родитељима на првом родитељском састанку):

#### I фаза

До краја следеће недеље донесите једну фотографију детета (може цела породица, дете са братом/сестром, баком/деком и сл.) која је Вашем детету посебно драга. Предлог је да дете самостално одабере фотографију и да каже због чега се опеделило за њу. Фотографију залепите на образац који сте добили и прво попуните основне податке о детету. Затим податке за које сматрате да су важни од рођења, па до поласка у вртић.

#### II фаза

Повремено водите белешке о детету (његове изјаве, досетке, реаговања, интересовања, промене у понашању и др.) и доставите ми их како бисмо могли да их анализирамо и приложимо у портфолио. Предлог је да доставите цртеже свог детета са вербалним исказом. Доставите нам и фотографије и видео-записе на које је дете поносно.

Извод из бележнице васпитача о адаптацији детета (дете први пут полази у вртић и узраста је 3 године и 2 месеца) (од 1. септембра до 30. октобра 2013.)

Сегменти посматрања	Описи васпитача и родитеља
КАКАВ ЈЕ БИО ПЕРИОД АДАПТАЦИЈЕ ДЕТЕТА?	<p><b>Запажања васпитача:</b> Адаптивни период је и даље у току. А. је због здравствених разлога често изостајала из колектива (период адаптације могао би се окарактерисати као релативно тежак), али како време пролази А. се полако уклапа на услове и правила у колективу). Главни „непријатељ“ лакше и брже адаптације су чести изостанци детета из вртића (здравствено стање).</p> <p><b>Запажања родитеља:</b> Кад дете борави у вртићу у континуитету од најмање недељу дана радо прихвата да ујутро иде у вртић. Али често је болесна и сваки прекид боравка у вртићу изискује додатне напоре за породицу да је ујутро водимо у вртић. Бурно се одваја од нас и то нам тешко пада. Али уз договор са васпитачима остајемо у ходнику (дете није свесно нашег присуства) још неко време и притом примећујемо да наше дете престаје у року од пар минута да плаче. Након боравка у вртићу, дете нам прича о играчкама, деци и васпитачима и не примећујемо да има отпор према вртићу, већ да чести изостанци ремете уобичајену адаптацију.</p>
КОЛИКО ЈЕ ТРАЈАО ПЕРИОД АДАПТАЦИЈЕ?	<p>Запажања васпитача: Најбурнији период адаптације трајао је око месец дана.</p> <p>Запажања родитеља: Родитељи деле мишљење са васпитачима, сматрајући да, како је дете стицало имунитет за боравак у колективу, и његова адаптација је била успешнија.</p>
КАКАВ ЈЕ ОДНОС ДЕТЕ – ВАСПИТАЧ?	<p>Запажања васпитача :Девојчица је од самог старта резервисано прилазила васпитачима. Први квалитетнији контакт је остварила са васпитачицом док је васпитача углавном резервисано посматрала и било је потребно извесно време да успостави контакт са њим. Како је време пролазило однос са васпитачима је постао за нијансу “топлији“ (осмеси упућени васпитачима су све чешћи).</p> <p>Запажања родитеља; Дете стиче поверење у васпитаче. Пружа руке ка њима кад га ујутро доводимо у вртић, али кад одлазимо почиње бурно да плаче.</p>

КАКО РЕАГУЈЕ НА ПОХВАЛУ – ПОКУДУ?	Запажања васпитача На похвалу реагује резервисано, док би било какав вид прекоравања произвео контраефекат јер је дете изразито сензибилно. Запажања родитеља: Васпитачима смо још приликом првог сусрета предочили да је наше дете врло осетљиво и да га треба охрабривати и похваљивати како би започело активност. Запазили смо да су васпитачи приликом планирања активности ово узимали у обзир и да су посебну пажњу посвећивали детету.
СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА – КОМУНИКАЦИЈА СА ДЕЦОМ И ВАСПИТАЧИМА	Запажања васпитача: Понекад се игра сама, међутим, релативно лако остварује контакт са вршњацима (девојчицама). Потребно јој је још времена да се у потпуности адаптира на ново окружење (васпитаче, децу). Још увек ретко иницира спонтан разговор како са децом тако и са особљем вртића. Запажања родитеља : Дете код куће са радошћу прича о вршњацима и васпитачима.
КАКО РЕАГУЈЕ НА ПРОМЕНУ АКТИВНОСТИ?	Запажања васпитача: У почетку активности је пратила са одређене дистанце (седела би за столом и посматрала игру деце). У овом сегменту девојчица је много напредовала. Сада се чешће укључује у ток активности (игра коју воде васпитачи). Нема обичај да негодује приликом промене активности. Уколико јој активност није по вољи повлачи се и прати је са дистанце.
НАЧИН КОМУНИКАЦИЈЕ – ВЕРБАЛНА, НЕВЕРБАЛНА?	Запажања васпитача: Девојчица још увек резервисано комуницира. Говор је добро разумљив, са лакоћом склапа реченицу (тихим тоном). Такође, користи невербални вид комуникације (гест, мимика). Запажања родитеља: Родитељи се слажу са запажањем васпитача, али су приметили да дете код куће изражава снажне позитивне емоције док прича о вртићу, о играчкама, деци, васпитачима...
КАКО (НА КОЈИ НАЧИН) ИЗРАЖАВА СВОЈЕ ПОТРЕБЕ, ЖЕЉЕ...?	Запажања васпитача: Своје жеље и потребе понекад изражава плачем, ако јој нешто не прија, или не жели да уради, а осмехом уколико је обрнуто. У почетку адаптације, плач је био доминантан (свака новонастала ситуација бивала би лак окидач да дете заплаче). Како је време пролазило, тако је девојчица своје жеље и потребе усклађивала са интересовањима и потребама друге деце. Запажања родитеља: У много мањој мери користи плач да бисмо јој испунили жеље.
КОЈИ ОБЛИК ПОНАШАЊА ЈЕ ДОМИНАНТАН?	Запажања васпитача: Како је пролазило време тако су се мењали и облици понашања. Од уплашене и тужне девојчице од почетка долажења у вртић, дете се опустило и њена права природа личности полако долази до изражаја. Понаша се типично за свој узраст, прилази полако вршњацима, али највише је усмерена ка одраслима, изражава радозналост и пажњу за појаве око себе. Запажања родитеља: Крајем септембра смо запазили да је почела још увече да спрема своје ствари за вртић, да има много више самопоуздања него што је то било првих дана кад је пошла у вртић.
ОДВАЈАЊЕ ОД РОДИТЕЉА – ПРИЛИКОМ ОДЛАСКА У ВРТИЋ? РЕАКЦИЈЕ?	Запажања васпитача: Приликом доласка у вртић тешко се одваја од родитеља, али се брзо уз подстицај васпитача прикључује игри са вршњацима. Запажања родитеља: Поверење у васпитача и прилагођеност на средину је увелико присутна. Дете само понекад направи гримасу плача кад је родитељи доводе у вртић.
ОМИЉЕНИ ЦЕНТАР ИНТЕРЕСОВАЊА? У КОМ ЦЕНТРУ ПРОВОДИ НАЈВИШЕ ВРЕМЕНА?	Запажања васпитача: Омиљени центар интересовања је кутак ликовног стваралаштва. Време такође проводи у кутку маште и улога. Запажања родитеља; И поред тога што је у фази шкрабања, дете воли сатима да манипулише бојама и фломастерима и да прича шта је нацртало.

ОМИЉЕНЕ ИГРАЧКЕ (ИГРА)?	Запажања васпитача: Воли покретне игре уз музику, али је више привлаче музички садржаји уз много слободних покрета ( „Саша лупа чекићем, Игроказ “Путјемо авионом“, “Игранка без престанка“...) Добија се утисак да је уз музику најсрећнија. Брзо памти текст песмице, има осећај за ритам... Запажања родитеља: Воли да игра уз музику дечјих песама и да тихо певају. Лако памти текст.
Закључак: Дете се углавном адаптирало на вртић. Претпостављамо да су честе инфекције и изостанци из вртића негативно утицали на адаптацију детета. Сарадња са родитељима, њихово поверење и искреност према васпитачима доприносе напретку детета. Васпитачи ће у наредном периоду посматрањем пратити његова интересовања, стил рада и учења и интегрисати их у план рада групе.	

Вербални исказ детета на тему „Моја породица“ у завршном делу ликовне активности (у портфолио је, поред дечијег цртежа, приложен и вербални исказ) – дете похађа припремну групу за полазак у школу и узраста је 6 година

<p><b>Вербални исказ детета:</b> Моја породица има 6 чланова. Мене, тату, маму, брата, баку и деду. Ово овде сам ја и возим ролере. Тата вози кола и мама је са њим. Бака и дека шетају. Брат покушава да ме стигне али су моји ролери бржи.</p>
<p><b>Коментар васпитача и ликовног педагога:</b> У току уводног дела дете је пажљиво слушало вербалну асоцијацију васпитача. У главном делу активности се у потпуности посветило задатку и са много детаља је цртао породицу. Фигуре делују складно у простору. Облик, боје, линије...односно, ликовна синтакса, показују да дечји ликовни израз одговара његовом хронолошком добу. У завршном делу, дете анализира свој рад и радо прихвата комуникацију са ликовним педагогом и васпитачицом. Такође, и са вршњацима који траже објашњења, питају, допуњују вербални исказ детета. Дете правилно артикулише сваки глас и формира реченицу. Разуме налоге и питања одраслих. Пажња и памћење су код детета развијене у складу са узрастом.</p>

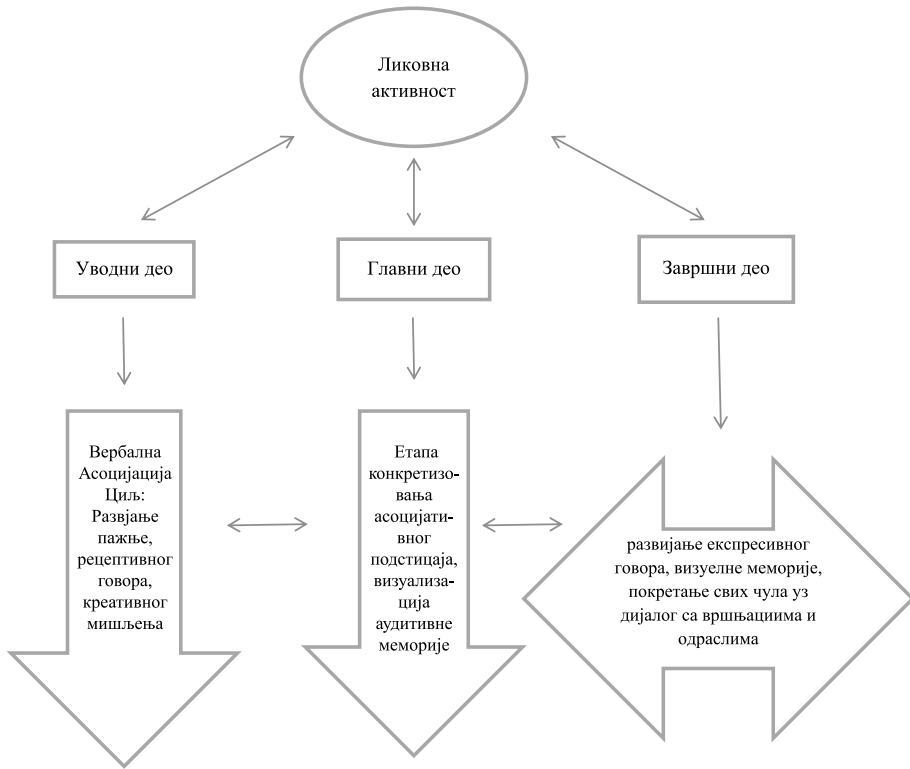


Схема број 2. Холистички приступ у реализацији ликовне активности – по Моделу Којић (2013)

Из наведеног приказа васпитачима се пружа широк дијапазон различитих активности које утичу на целовит развој детета, али у исто време да се прати развој и напредак предшколске деце.

### Закључак

Сегмент праћења и документовања развоја и напредовања деце тим предшколске установе треба да схвати врло озбиљно.

Праћење и документовање развоја и напредовања деце веома су значајни за процес планирања и програмирања васпитно-образовног процеса.

Анализирајући документацију, васпитач упознаје стил и варијације у учењу деце и ствара базу на основу које ће планирати опремање средствима и материјалима за даље учење (Крњаја, Мишкељин, 2006). Такође, добија свеукупне информације о томе да ли је дететов развој уобичајен, напосечан, исподпросечан или стагнира. Благовремено препознавање евидентне нетипичности у развоју предшколске деце, даје могућност формирања тимова за подршку, како на нивоу предшколске установе, тако и ван ње уз сагласност и активно учешће породице.

Учешће породице у документовању развоја детета доприноси јачању поверења између васпитача и родитеља што се такође позитивно рефлектује на осећај сигурности код деце.

Документација може да пружи значајне информације о развоју, стагнирању и напредовању предшколског детета.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Baucal, A. (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet – Instiut za psihologiju.
- Bruner, Dž. (1976). „Proces obrazovanja“. *Pedagogija*, (2-3), 274-321.
- Крњаја, Ж, Мишкељин, Ј. (2006). *Од учења ка подучавању*.
- Крњаја, Ж. (2009). „Документовање са децом у развијању курикулума“. *Педагогија*, 64 (3), 385-396.
- Мишкељин, Ј. (2008). *Дечју вртић као извор курикулума*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Мишкељин, Ј. (2009). „Портфолио као начин подстицања самовредовања и самовођеног учења у образовању будућих васпитача предшколске деце“. *Педагошка стварност*, 55(5-6), 588-600.
- Павловић-Бренеселовић, Д, Крњаја, Ж, Матовић, Н. (2012). „Педагошка документација – перспектива васпитача“. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 44,(2), 349-367.
- Правилник о допунама Правилника о стандардима квалитета рада установе („Службени гласник РС“, бр.68/2012 од 18. јула 2012.).
- Srdić, V. (2010). „Lični i profesionalni razvoj vaspitača“. Soleša-Grijak Đ, Soleša D. (ur.) *Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja*, Beograd: Educa.

#### Nikola Markov

Preschool Institution “Radosno detinjstvo”,  
Novi Sad, The Republic of Serbia

### PEDAGOGICAL DOCUMENTATION, OBSERVING AND MONITORING THE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN KINDERGARTEN

*Summary:* The author uses practical examples to point to the necessity of observing and monitoring the development of preschool children. By keeping anecdotal notes, observation protocols, scales of assessment and similar tools (Krnjaja, Mišeljin, 2006) they assess the starting position of each child. All of the tools listed enable teachers to determine the effects of the educational work and plan their activities accordingly. This process asks for the teacher to be highly competent and aware of the necessity to rethink and critically evaluate their own work. The teacher observes a child as a whole person, records the child’s daily activities, interests, behaviors, peer interaction and such, and uses all those kinds of information to assess the child’s individual capacity. Based on the exact results, the teacher notices variations in the children’s learning styles, which directly affects the planning and programming of the educational work.

*Key words:* children, pedagogical documentation.

## ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ ИЗ УГЛА СТУДЕНАТА

*Сажетак:* У раду ауторке разматрају активности два детета са говорним поремећајима и једног детета из маргиналних група у редовном вртићу. Оне се фокусирају на подршку овој деци од стране васпитача, волонтера и педагошког асистента, у различитим активностима и ситуацијама. Истраживање обухвата и вршњачку прихваћеност деце са сметњама у развоју и маргиналних група. Вођењем анегдотских белешки и протокола посматрања, ауторке долазе до закључака да ли, и у којој мери редовни вртић може деци са сметњама у развоју и маргиналних група да пружи оптималне услове за биопсихосоцијални развој.

*Кључне речи:* деца са сметњама у развоју и маргиналних група, вртић.

### Увод

Многобројна истраживања баве се ставовима стручњака различитог профила у односу на инклузивно образовање и васпитање. Много је и примера добре инклузивне праксе које износе просветни радници. Али, мало је стручних радова чија је тема умерена на сензибилисање студената, будућих васпитача, за рад у инклузивним групама. Такође, нема текстова у којима би студенти добили информације о вођењу педагошке документације за децу са сметњама у развоју.

Искуство ауторки рада је да вежбе које се организују у оквиру специјално едукацијске и рехабилитацијске групе предмета на васпитачким школама доприносе: сузбијању предрасуда у односу на децу са сметњама у развоју и маргиналних група. Студенти стичу знања о улози васпитача у инклузивном тиму и начину вођења документације за ову децу. Непосредни контакти студената са децом са сметњама у развоју и маргиналних група у току активности у вртићу представљају добру праксу ВШССОВ у Кикинди. Ова Школа организује вежбе и праксу у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ и пружа прилику будућим васпитачима да уз помоћ васпитача-ментора стекну основна знања о инклузивном образовању и васпитању.

### Инклузивно образовање и васпитање – одреднице

Инклузија не означава: укључивање деце са посебним потребама у редовне васпитно-образовне установе без припреме и подршке; омогућавање додатне подршке на изолованим местима; равнодушност према посебним поребама деце; угрожавање сигурности и добробити деце; укључивање деце са посебним потребама у васпитне групе које нису одговарајуће њиховом узрасту (Вукајловић, 2004).

Рани узрасти су најповољнији период за укључивање деце ометене у развоју у редован васпитно-образовни систем и у том смислу идентификација тешкоћа система

---

\* minicmijic@yahoo.com

да интегрише децу на раном узрасту, као и метода за њихово превазилажење, може значајно променити и олакшати положај деце ометене у развоју у систему редовног васпитања и образовања, али унапредити и сам систем (Сретенев, 2008).

Сматра се да инклузија означава: васпитање и образовање деце са посебним потребама у редовним разредима редовних васпитно-образовних установа, без обзира на природу њихових потреба; стицање знања и вештина све деце, тако да сви учествују у васпитно-образовном процесу; неопходне услуге додатне помоћи у редовном васпитно-образовном раду; тимском раду, информисању и заједничком планирању васпитача, родитеља и стручних сарадника; исти распоред активности за сву децу; освешћавање разумевања и прихватања људских различитости код све деце; похађање оног вртића и школе које би похађали да немају посебне потребе; омогућавање спровођења индивидуалног плана и програма (Вукајловић, 2004).

У предшколском васпитању и образовању важно је имати на уму следеће: инклузивни програми су усмерени ка бољем познавању сваког детета, тј. начину на који оно најбоље учи, најбоље размишља, било да је дете са посебним потребама или не. Инклузија заступа индивидуализовани приступ испитивању и интервенцији. То значи сагледавање профила сваког детета—његове посебне биолошке тешкоће, породичне обрасце и његов развој на развојној лествици, а затим користи ту информацију за стварање индивидуалног плана у који су укључени родитељи, терапеути и васпитачи. Такође, интензивна интеракција са вршњацима је предуслов за стабилизовање емоционалних реакција као и за развој емпатијских ставова и социјалне осетљивости за потребе других. Развој позитивних емоција је могућ, под условом да постоје позитивна искуства детета у односу са социјалном средином (Сретенев, 2008).

### **Примери из праксе из угла студената**

Током вежби и педагошке праксе школске 2013/14. г. студенти су посматрали понашање деце са сметњама у развоју и маргиналних група у вршњачкој групи у неколико вртића ПУ „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. У наредном делу текста издвојићемо три случаја који су на нас оставила најснажнији утисак.

#### **1. Приказ случаја број 1.**

Дечак је до 5. године био у хранитељским породицама, али након тога је једна породица која је добро ситуирана одлучила да га усвоји. Дечак са пуних пет година није контролисао своје физиолошке потребе већ је користио пелене. Говор му је био оскудан, али правилно артикулисан. Тешко се уклапао у групу јер као да не разуме правила групе.

##### *1.1 Искуство из праксе (октобар 2013—мај 2014)*

Дечак се јако везао за студенткињу. Приликом посета вртићу показао је да може да учествује у свим активностима, али му је пажња краткотрајна. Пошто му интересовање за рад кратко траје, увек први „заврши“ све активности и затим ремети рад осталој деци. Када би јој неко од другара пришао, он би се љутио и правио би „проблеме“ у соби. Некада би чак и гурао и ударао другаре који јој приђу. Када је студенткиња одлазила из вртића, био би јако љут и није хтео да оде. Због недостатка самопоуздања и недостатка пажње и због мењања више хранитељских породица, дечак на необичан начин показује потрагу за константном пажњом.



## **2. Приказ случаја број 2.**

Дечак има развојну дисфазiju. Годину дана је млађи од остале деце у групи, везан је за одрасле, посебно за васпитача, педагошког асистента и остале запослене из вртића. Уз помоћ одраслих укључује се у активности, али је веома краткотрајно после чега почиње да плаче, показује према вратима и изговара слоге МА-МА. За ово дете постоји педагошки профил и ИОП. У њему су укључени васпитач и логопед на нивоу вртића, а ван вртића обухваћен је специјалном едукацијом и рехабилитацијим третманом. Координатори између тима у вртићу и ван вртића су родитељи.

### *2.1. Искусно из праксе (октобар 2013–мај 2014)*

Дечак је, када су студенти први пут у октобру дошли, време проводио ван собе. Углавном је време проводио са педагошким асистентом, или у кухињи. Са њим су студенткиње успеле да успоставе контакт ван собе, док су седеле на клупицама где они остављају своје ствари. Када их је видео, побегао је у кухињу, али након свега неколико минута се вратио и сео поред њих. Приметио је прстен на руци једне од студенткиња и с великим интересовањем кренуо да гледа облик, шта се све налази на њему и покушавао је да га скине. Док је седео поред њих, занимација су му биле руке које је неуморно чачкао и прсти које, док је дирао, на лицу му се назирала срећа која је била праћена осмехом, што је био и једини пут да је упутио осмех студенткињама. С времена на време промумлао би нешто од чега се једино разумела реч „мама“, али у слоговима. Није га много држало место и устајао је често, шетао од врата до врата, а смирила га је мелодија коју је он кренуо да певуши, а студенткиње су му се придружиле покушавајући да га прате. Сада дечак учествује у активностима, одазива се на спомињање његовог имена, смирује другу децу када треба да се ради нешто, и показује оно што жели.

## **3. Приказ случаја број 3.**

Дечак са установљеном развојном дислалијом. Узроста 5 година, припремна група, укључује се у све активности, радознао је, поставља питања и вршњаци и васпитачица га у потпуности разумеју. Студенткиње су запазиле да налоге извршава са 70% тачности. Препознаје боје, говорна артикулација му се од почетка године знатно побољшала. За дете је сачињен педагошки профил и ИОП. Координатор инклузивног тима је васпитач, а чланови тима су психолог, логопед и породица. Дете радо долази у вртић, лако остварује комуникацију и у потпуности је социјализовано. На почетку школске године, он је, када говоримо о психосоцијалном статусу био испод нивоа, у односу на вршњачку групу, а сада је та разлика само 3 месеца. Мишљења стручњака су да ће до поласка у школу дечак достићи ниво развоја вршњачке популације.

### *3.1. Искусно из праксе (октобар 2013–мај 2014)*

Дечак је студенте дочекао са широким осмехом на лицу. Веома је весело, а његови другари су га прихватили веома лепо. Помажу му и понашају се заштитнички према њему. Учествовао је у активностима, и посматрао како друга деца раде, па је покушавао да то уради и он. Није радио правилно, па га је дечак који је био до њега исправио на веома леп начин, тако да се И. не осећа другачијим од њих. Прихватио је студенте веома лепо и желео да се дружи са њима. Стидљиво је радио задатке, а како неко обрати пажњу на њега, постидео би се. Желео је да сарађује са целом групом студената, да се игра са њима и видно је показао да му је криво када су студенти одлазили. На сту-

денткињу је посебан утисак оставио док су правили змајеве од коцкица и његова посвећеност томе, а када му је додала једну коцкицу, он се захвалио и загрлио. Након сваке помоћи или учињене услуге, дечак је јасно изговарао реч „Хвала“. Тражио је да се студенти играју по соби са тим змајевима које су направили и када су његови другари желели да им се придруже није имао ништа против. Када је требало на папиру нацртати своје тренутне емоције, дечак је приказао своје емоције и нацртао је себе и свог друга и рекао да је срећан што има тог друга. Пријала му је музика и групно дружење.

### Закључак

Мишљења смо да непосредна искуства студента из праксе доприносе сузбијању предрасуда код студента будућих васпитача у вези са децом са сметњама у развоју и маргиналних група. Примери који су изнети јасно указују да васпитач уз подршку инклузивног тима и уз сарадњу са породицом може да реализује васпитно-образовни рад са овом децом. Ауторке због тога сматрају да постоји потреба да се студенти у оквиру редовне праксе оспособљавају и за рад са децом из маргиналних група и децом са сметњама у развоју.

### ЛИТЕРАТУРА

- Вукаловић, Б. (2004). *Инклузивно образовање: ставови родитеља и наставника према инклузивном образовању*. Бања Лука.
- Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића: деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.

**Marija Minic**

**Tijana Bajkucin, students**

Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia

### INCLUSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS

*Summary:* In this paper, the authors examine the activities of two children with speech disorders and one child from marginalized groups in regular kindergarten. The authors focus on the support given to these children by the teachers, volunteers and the assistant pedagogue in various activities and situations. Peer acceptance of children with disabilities and children from marginalized groups was also part of the study. By taking anecdotal notes and observation protocols the authors come to the conclusion of whether, and to what extent a regular kindergarten can provide most advantageous conditions for the biopsychosocial development of children with disabilities and children from marginalized groups.

*Key words:* children with disabilities and from marginalized groups, kindergarten.



## УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Сви текстови треба да буду куцани фонтом Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5. Радови треба да буду обима од 10.000 до 20.000 знакова, укључујући и размак између знака, сажетак, резиме и литературу.

Текстови треба да буду написани на српском или енглеском језику. Текстови писани на српском језику, екавским или ијекавским наречјем, треба да буду писани ћирилицом. Рад може бити штампан и латиничним писмом, ако аутор то захтева. Страна имена аутора која се спомињу у тексту на српском језику треба да буду транскрибована и исписана ћирилицом, а приликом првог помена, треба да буду написана у загради оригиналним језиком и писмом. Презимена аутора у заградама, приликом харвардског начина навођења, такође треба да буду написана на језику и писму на којима је изворник. Поједине речи и изрази могу бити, из научно-стручних потреба, писани на оригиналном језику и писму. Сви цитати на српском језику треба да буду писани ћирилицом.

Рад треба да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. Текстови треба да буду написани у складу с *Правописом српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Матица српска: Нови Сад 1993). Рукопис понуђен за штампу треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, резиме на енглеском језику (укључујући и наслов рада) и научни апарат (редоследом којим су овде наведени).

### Заглавље:

1. Звање аутора, име и презиме аутора, установа у којој је аутор запослен и контакт (е-адреса), на почетку рада у левом блоку

2. Наслов рада – пише се на средини, великим словима (фонт 14) и болдом. Поднаслови се пишу на средини, малим словима и болдом и нумеришу се арапским бројевима. Уколико у поднаслову има више целина, оне се такође означавају арапским бројевима (нпр. 1.1., 1.1.1., итд.).

Сажетак (начин писања: САЖЕТАК:) (фонт 10) би требало да садржи прецизно одређене спознајне и интерпретативне циљеве рада, сажето дефинисане поступке и методе и резултате рада. Сажетак не треба да буде дужи од 1400 знакова с размацима (до 250 речи) и не би требало да премаши 10% дужине текста рада.

После сажетка следе кључне речи (начин писања: КЉУЧНЕ РЕЧИ:) (фонт 10). У кључним речима, којих не би требало да буде више од десет, треба указати на главне проблеме истраживања.

Извори се цитирају или наводе у тексту, у округлим заградама, на следећи начин: презиме аутора књиге или рада и година издања – нпр. (Радовановић, 1986);

ако се жели упутити на одређену страницу – нпр. (Радовановић, 1986: 58);

ако има више аутора са истим презименом – (Ивић, П. 1998: 89) (Ивић, М. 1970: 45);

ако аутор има више радова из исте године – нпр. (Бугарски, 1996а) (Бугарски, 1996б).

У фуснотама дају се само коментари аутора.

Литература (библиографија, извори) наводи се по азбучном реду на следећи начин:

Бугарски, Р. (1996а). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.

Бугарски, Р. (1996). *Писмо*. Нови Сад: Матица српска.

Ивић, М. (1970). „О употреби глаголских времена у зависној реченици: презент у реченици са везником да“. *Зборник за филологију и лингвистику*. XIII/1: 43-53.

Ивић, П. (1998). *Преглед историје српскохрватског језика*. Целокупна дела. VIII. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Радовановић, М. (1986). *Социолингвистика*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада. Дневник.

Текстови доступни on-line у попису литературе се наводе на следећи начин:

Монографске публикације: Презиме и име аутора, наслов у курзиву (италику), интернет адреса с које је текст преузет, датум преузимања.

Пример: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalunefairyrels.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 2. 9. 2010.

Периодична публикација: Име и презиме аутора, наслов текста под наводима, наслов периодичне публикације курзивом (италиком), број и датум публикације (само ако није садржана у интернет адреси), интернет адреса, датум преузимања.

Пример: Орачић, Зорана. „Odrastanje u multikulturalnim sredinama u srpskoj književnosti za decu i mlade“. *Detinjstvo* <[http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV\\_4/index\\_html?stdlang=ba\\_rs](http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV_4/index_html?stdlang=ba_rs)> 2. 9. 2011.

Уредништво задржава право да прилагођава рад општим правилима уређивања публикације и стандардима српског језика.

*Уредништво*

## INSTRUCTIONS FOR SUBMITTING A PAPER

All texts are in font Times New Roman, font size 12, line spacing 1,5. The papers should fit the 10000-20000 characters limit, with spaces, abstract, and literature.

The papers can be written in Serbian or in English.

The text submitted for printing should consist of the following: name and surname of the author, the paper title, abstract, key words, and text of the paper, written and formatted in accordance with the guidelines given below.

Heading:

1. The author's affiliations, name and surname, the institution in which the author works and an e-mail address, at the beginning of the paper, in the left block

2. The title of the paper – written in the center, in uppercase (font size 14) and bold. Subtitles are written in the center, in lower case and bold and are numbered by Arabic numbers. In case a subtitle has more than one section, these are also numbered by Arabic numbers (e.g. 1.1., 1.1.1., etc.)

Abstract (written as ABSTRACT:) (font size 10) should contain precisely defined cognitive and interpretative goals of the paper, concisely defined procedures and methods and the paper's results. The abstract should not be longer than 1400 characters with spaces (no more than 250 words) and should not exceed 10% of the length of the paper.

After the abstract, key words should be written (written as KEY WORDS:) (font size 10). The list of key words should contain no more than 10 words and the words should point out the main problems and researches.

The sources should be quoted or cited in the paper in parentheses in the following way: surname of the author of the book/paper and the year of publication – e.g. (Radovanović, 1986); if the author wishes to point to a specific page – e.g. (Radovanović, 1986: 58); if there are more authors with the same surname – e.g. (Ivić, P. 1998: 89) (Ivić, M. 1970: 45); if the same author has several papers published in the same year – e.g. (Bugarski, 1996a) (Bugarski, 1996b).

Only the author's comments can be given in the footnotes.

Literature (bibliography, sources) is listed alphabetically in the following way:

Bugarski, R. (1996a). *Jezici*. Novi Sad: Matica srpska.

Bugarski, R. (1996b). *Pismo*. Novi Sad: Matica srpska.

Ivić, M. (1970). „O upotrebi glagolskih vremena u zavisnoj rečenici: prezent u rečenici sa veznikom da“. *Zbornik za filologiju i lingvistiku*. XIII/1: 43-53.

Ivić, P. (1998). *Pregled istorije srpskohrvatskog jezika. Celokupna dela*. VIII. Novi Sad – Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada. Dnevnik.

Texts available online are listed in the following way:

Monographs: Surname and name of the author, title in italics, the title of the web page, the date of accessing the page.

Example: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalunefairytales.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 2. 9. 2010.

Periodicals: Name and surname of the author, text title in quotation marks, title of the periodical in italics, issue number and the date of publication (in case it is not contained in the Internet address), the title of the web page, the date of accessing the page.

Example: Opačić, Zorana. „Odrastanje u multikulturalnim sredinama u srpskoj književnosti za decu i mlade“. *Detinjstvo* <[http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV\\_4/index\\_html?stdlang=ba\\_rs](http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV_4/index_html?stdlang=ba_rs)> 2. 9. 2011.

The Editing board reserves the right to make any necessary changes to the papers.

*Editing Board*

**Трећа међународна научностручна конференција  
МЕТОДИЧКИ ДАНИ 2014.  
КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА**  
Тематски зборник  
Кикинда 2015.

**Главни и одговорни уредник**  
Др Зоран Мијић

**Уредник**  
Др Тамара Грујић

**Уредништво**

Проф. др Милица Андевски (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду), проф. др Радмила Живковић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), доц. др Јелена Гајић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), проф. др Оља Арсенијевић (Факултет за пословне студије и право, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Република Србија), др Загорка Марков (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Тамара Грујић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), мр Мирослава Којић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), мр Стеван Илић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди).

**Уредништво из иностранства**

Проф. др Михај Радан (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Михаела Радучеа (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Митја Крајнчан (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Марчела Батистић Зорец (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Роби Крофлић (Филозофски факултет, Одсек за педагогију и андрагогију, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Арјана Миљак (Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу, Хрватска), др Дејан Михајловић (Технолошки институт Монтереј, Сиудад, Мексико), проф. др Зоран Трпутец, декан (Факултет за менаџмент ресурса ЦКМ, Свеучилиште „Херцеговина“, Мостар, БиХ), доц. др Жељко Пожега (Економски факултет, Осијек, Хрватска), проф. др Весна Бедековић, декан (Висока школа за менаџмент и туризам, Вировитица, Хрватска), проф. др Габор Боднар (Катедра за музикологију, Филозофски факултет, Универзитет „Етвош Лоранд“, Будимпешта, Мађарска), проф. др Александар Федоров, проректор (Државни педагошки институт „Антон Чехов“, Таганрог, Русија), проф. др Ала Белусова, шеф Катедре за психологију образовања (Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), проф. др Јон Думитру, шеф Катедре за педагогију (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет, Темишвар, Румунија).



**Издавач**

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди  
Светосавска 57, 23300 Кикинда  
vsov@businter.net  
www.vaspitacka.edu.rs

**За издавача**

Др Зоран Мијић, в.д. директора

**Превод**

Тања Бркљач, мастер  
Нада Иличин, проф.

**Лектура и коректура**

Др Тамара Грујић  
Ана Ковачевић, проф.

**Корице**

Миомирка Меланк

**Прелом**

Игор Болта

**Штампа**

Гармонд, Ново Милошево

**Тираж**

150

## Рецензенти:

- Др Анета Баракоска, редовни професор, Филозофски факултет у Скопљу, Универзитет „Св. Кирил и Методије“, Скопље, Република Македонија
- Др Магдалена Думитрана, ванредни професор, Педагошки факултет, Катедра за педагошку психологију, Универзитет у Питестииу, Румунија
- Др Наталија Мозговаја, ванредни професор, Факултет за педагогију и практичну психологију, Катедра за образовну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија
- Др Елена Кришченко, ванредни професор, Факултет за педагогију и практичну психологију, Катедра за образовну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија
- Др Оксана Барсукова, ванредни професор, Факултет за педагогију и практичну психологију, Катедра за образовну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија
- Маријана Крашован, професор, Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет у Темишвару, Румунија
- Проф. др Драгана Павловић Бренеселовић, Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Република Србија
- Проф. др Живка Крњаја, Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Република Србија
- Проф. др Љиљана Пешикан-Љуштановић, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Република Србија
- Проф. др Миливој Ненин, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Република Србија
- Проф. др Миомир Милинковић, Учитељски факултет, Ужице, Универзитет у Крагујевцу, Република Србија
- Проф. др Радован Грандић, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Република Србија
- Проф. др Милица Андевски, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Република Србија
- Проф. др Драгослав Херцег, Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду, Република Србија
- Проф. др Зоран Савић, Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Република Србија
- Проф. др Горан Булатовић, Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Република Србија
- Проф. др Оља Арсенијевић, Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Република Србија
- Проф. др Иван Тасић, Технички факултет „Михајло Пупин“, Универзитет у Новом Саду, Зрењанин, Република Србија
- Мр Зоран Костић, Факултет уметности у Нишу, Универзитет у Нишу, Република Србија
- Доц. др Ирена Стојковић, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, Република Србија
- Доц. др Лидија Мишкељин, Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Република Србија
- Доц. др Ервин Варга, Факултет техничких наука, Универзитет у Новом Саду, Република Србија
- Доц. др Предраг Јашовић, Департман за Филолошке науке Државног универзитета у Новом Пазару, Република Србија
- Др Марта Дедај, Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум, Сремска Митровица, Република Србија
- Др Лада Маринковић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, Република Србија

- Др Јован Љуштановић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, Република Србија
- Др Милутин Ђуричковић, проф., Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу, Република Србија
- Др Зоран Мијић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Др Миланка Маљковић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Др Јасмина Арсенијевић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Др Загорка Марков, проф. Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Др Весна Срдих, проф., проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Др Љиљана Крнета, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Др Тамара Грујић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Др Мирјана Миланков, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Др Николета Кукучка, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Др Драгана Стојановић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Мр Мирослава Којић, проф. Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Мр Бранко Прентовић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Мр Стеван Илић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Мр Ангела Месарош Живков, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Мр Србислава Павлов, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

**The Third International Scientific Conference**  
**METHODICAL DAYS 2014**  
**COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS FOR THE**  
**KNOWLEDGE SOCIETY**

Proceedings Book  
Kikinda, 2015

**Chief Editor**

Zoran Mijic, Ph.D.

**Editor**

Tamara Grujic, Ph.D.

**Editorial Board**

Milica Andevski, Ph.D. (Faculty of Philosophy in Novi Sad, The Republic of Serbia), Radmila Zivković, Ph.D. (Faculty of Tourism and Hospitality Management, Singidunum University, Belgrade, The Republic of Serbia), Jelena Gajic, Ph.D. (Faculty of Tourism and Hospitality Management, Singidunum University, Belgrade, The Republic of Serbia), Olja Arsenijevic, Ph.D. (The Faculty of Business Studies and Law, University “Union – Nikola Tesla“ in Belgrade, The Republic of Serbia), Zagorka Markov, Ph.D. (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Tamara Grujic, Ph. D. (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Jasmina Arsenijevic, Ph.D. (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Miroslava Kojic, M.Sc. (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Stevan Ilic, M.Sc. (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Tanja Brkljac, M.A. (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, The Republic of Serbia).

**International Editorial Board Members**

Mihai Radan, Ph.D. (West University of Timisoara, Romania), Mihaela Raducea, Ph.D. (West University of Timisoara, Romania), Mitja Krajncan, Ph.D. (Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia), Marcela Batistic Zorec, Ph.D. (Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia), Robi Kroflic, Ph.D. (Faculty of Philosophy, Department of Educational Sciences, University of Ljubljana, Slovenia), Arjana Miljak, Ph.D. (Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia), Dejan Mihajlovic, Ph.D. (Institute of Tehnology Monterrey in Ciudad, Mexico), Zoran Trputec, Dean of the Faculty of Resource Management CKM (University “Hercegovina”, Mostar, Bosnia and Herzegovina), Zeljko Pozega, Ph.D. (Faculty of Economy, Osijek, Croatia), Vesna Bedekovic, Ph.D., Dean of College for Management in Tourism and Informatics (Virovitica, Croatia), Gábor Bodnár, Ph.D., Head of the Music Department of “Eötvös Loránd” University (Faculty of Philosophy, Budapest, Hungary), Alexander Fedorov, Ph.D., pro-rector (“Anton Chekhov” Taganrog State Pedagogical Institute, Russia), Alla Belousova, Ph.D., Head of Department of Educational Psychology (Faculty of Pedagogics and Practical Psychology, Southern Federal University, Russia), Ion Dumitru, Ph.D., Head of Department of Educational Sciences (Faculty of Sociology and Psychology, West University of Timisoara, Romania).

**Publisher**

Preschool Teachers' Training College in Kikinda  
Svetosavska 57, 23300 Kikinda, Serbia  
vsov@businter.net  
www.vaspitacka.edu.rs

**For Publisher**

Zoran Mijic, Ph.D., Principal

**Translation**

Tanja Brkljac, M.A.  
Nada Ilicin, B.A.

**Proofreading**

Tamara Grujic, Ph.D.  
Ana Kovacevic, B.A.

**Cover Design**

Miomirka Melank

**Typesetting**

Igor Bolta

**Printing**

Garmond, Novo Milosevo

**Circulation**

150

Reviewers:

- Aneta Barakoska, Ph.D., full professor, Faculty of Philosophy, “St. Cyril and Methodius” University of Skopje, The Republic of Macedonia
- Magdalena Dumitrana, Ph.D., associate professor, Faculty of Educational Sciences, Department of Psycho-Pedagogy, University of Pitesti, Romania
- Natalya Mozgovaya, Ph.D., associate professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
- Elena Krishchenko, associate professor (Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia), Mariana Crasovan, Faculty of Sociology and Psychology, Department of Educational Sciences, West University of Timisoara, Romania
- Oksana Barsukova, Ph.D., associate professor, Educational Psychology Department, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
- Mariana Crasovan, B.A., Faculty of Sociology and Psychology, Department of Educational Sciences, West University of Timisoara, Romania
- Dragana Pavlović Breneselovic, Ph.,D., associate professor, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, University of Belgrade, The Republic of Serbia
- Zivka Krnjaja, Ph.D., associate professor, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, University of Belgrade, The Republic of Serbia
- Ljiljana Pesikan-Ljustanovic, Ph.,D., full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia
- Milivoj Nenin, Ph.D., full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia
- Miomir Milinkovic, Ph.D., full professor, Faculty of education in Uzice, University of Kragujevac, The Republic of Serbia
- Radovan Grandic, Ph.D., full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia
- Milica Andevski, Ph.D., full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia
- Dragoslav Herceg, Ph.D., full professor, Faculty of Sciences, University of Novi Sad, The Republic of Serbia
- Zoran Savic, Ph.D., full professor, The Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade, The Republic of Serbia
- Goran Bulatovic, Ph.D., associate professor, The Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade, The Republic of Serbia
- Olja Arsenijevic, Ph.D., associate professor, The Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade, The Republic of Serbia
- Ivan Tasic, Ph.D., associate professor, Technical Faculty “Mihajlo Pupun” in Zrenjanin, University of Novi Sad, The Republic of Serbia
- Zoran Kostić, M.Sc., full professor, Faculty of Arts, University of Novi Sad, The Republic of Serbia
- Irena Stojković, Ph.D., docent, Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, The Republic of Serbia
- Lidija Miskeljic, Ph.,D., docent, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, University of Belgrade, The Republic of Serbia
- Ervin Varga, Ph.D., docent, Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad, The Republic of Serbia
- Predrag Jasovic, Ph.D., docent, Department of Philology, State University in Novi Pazar, The Republic of Serbia
- Marta Dedaj, Ph.D., college professor, Preschool Teachers’ and Business Informatics Training College “Sirmium” in Sremska Mitrovica, The Republic of Serbia
- Lada Marinkovic, Ph.D., college professor, Preschool Teachers’ Training College in Novi Sad, The

Republic of Serbia  
Jovan Ljustanovic, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Novi Sad, The Republic of Serbia  
Milutin Djurickovic, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Aleksinac, The Republic of Serbia  
Zoran Mijic, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Milanka Maljkovic, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Jasmina Arsenijevic, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Zagorka Markov, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Vesna Srdic, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Ljiljana Krneta, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Tamara Grujic, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Mirjana Milankov, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Nikoleta Kukucka, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Dragana Stojanovic, Ph.D., college professor, Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Miroslava Kojic, M.Sc., college professor, Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Branko Prentovic, M.Sc., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Stevan Ilic, M.Sc., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Angela Mesaros Zivkov, M.Sc., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia  
Srbislava Pavlov, M.Sc., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

373.21(082)(048.3)

373.211.24(082)(048.3)

**МЕЂУНАРОДНА научно-стручна конференција Методички дани (3 ; 2014 ; Кикинда)**

Компетенције васпитача за друштво знања : тематски зборник / Трећа међународна научно-стручна конференција Методички дани 2014, Кикинда, 25. октобар 2014 ; [превод Тања Бркљач, Нада Иличин]. - Кикинда : Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 2015 (Ново Милошево : Гармонд). - 581 стр. : илустр. ; 24 cm

Радови на срп. и енгл. језику. - Тираж 150. - Библиографија уз сваки рад. - Резиме на енгл. језику уз већину радова.

ISBN 978-86-85625-17-6

а) Предшколска настава - Методика - Зборници - Апстракти б) Васпитачи - Стручно усавршавање - Апстракти