



ЧЕТВРТА МЕЂУНАРОДНА
НАУЧНОСТРУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА
THE FOURTH INTERNATIONAL
SCIENTIFIC CONFERENCE

МЕТОДИЧКИ ДАНИ 2015.
METHODOLOGICAL DAYS 2015

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

ЧЕТВРТА МЕЂУНАРОДНА
НАУЧНОСТРУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА

МЕТОДИЧКИ ДАНИ 2015.

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА
ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА**

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК

Кикинда, 2017.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у
Кикинди

Четврта међународна
научностручна конференција

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА

Тематски зборник



30. мај, 2015.
Кикинда

Тема Међународне научностручне конференције

Компетенције васпитача за друштво знања

Тематска конкретизација:

Емергенција нових праваца професионалног усавршавања педагошких радника,

Компетенције васпитача за неговање еколошких и културних вредности као перспективе развоја педагошке струке,

Подизање нивоа компетенција педагошких радника са аспекта комуникативности, лидерства и менаџмента,

Усаглашавање система васпитања и образовања у складу са медијским и технолошким променама савременог друштва,

Инклузивне и компетенције за рад са даровитом децом у савременом друштву.

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 Зоран Мијић, 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 (Белоруски државни универзитет у Минску, Белорусија), академик Марина Чухрова Генадевна (Академија поларне медицине и екстремне хумане екологије, Новосибирск, Русија), академик Јулијан Тамаш (Војвођанска академија наука и уметности, Нови Сад, Република Србија), академик Мирјана Миланков (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), Александар Федоров, редовни професор, проректор (Педагошки институт „Антон Чехов“, Таганрог, Русија), Михај Радан, редовни професор (Филолошки, историјски и теолошки факултет, Западни универзитет у Темишвару, Румунија), Зоран Трпутец, 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 обазовања (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 Гираки“, Албанија), Мимоза Прику, ванредни професор, декан Факултета друштвених наука (Универзитет у Скадру „Луи Гираки“, Албанија), Милица Андевски, редовни професор (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Република Србија), Дубравка Валић-Недељковић, редовни професор (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија), Оливера Васић, редовни професор (Факултет музичких уметности, Универзитет у Београду, Република Србија), Јовица Тркуља, редовни професор (Правни факултет, Универзитет у Београду, Република Србија), Миомир Милин-

ковић, редовни професор (Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу, Република Србија), Љиљана Пешикан-Љуштановић, редовни професор (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Република Србија), Алин Гаврелиуц, декан Факултета за социологију и психологију (Западни универзитет у Темишвару, Румунија), Габријела Гросек, ванредни професор, (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет у Темишвару, Румунија), Магдалена Думитрана, ванредни професор (Педагошки факултет, Катедра за педагошку психологију, Универзитет у Питестиу, Румунија), Бирут Струкцинскин, ванредни професор (Факултет здравствених наука, Универзитет Клаипеда, Клаипеда, Литванија), 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), Оља Арсенијевић, ванредни професор (Факултет за пословне студије и право, 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), Јованка Денкова, ванредни професор (Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Република Македонија), Питер Спицер, др фил. (Безбедна деца Аустрије, Медицински универзитет Грац, Грац, Аустрија), Светлана Калезић-Радоњић, доцент (Филозофски факултет у Никшићу, Универзитет Црне Горе, Црна Гора), Лидија Мишкељин, доцент (Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Република Србија), Предраг Јашовић, доцент (Департман за Филолошке науке, Државни универзитет у Новом Пазару, Република

Србија), Маријана Крашован, професор (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет у Темишвару, Румунија), др Јозеф Кабок, Помоћник покрајинског секретара за материјално-финансијске послове (Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој, Република Србија), Брор Салмелин, мастер, Саветник за иновационе системе (Генерални директорат Европске комисије за комуникационе мреже, садржаје и технологије, Белгија), Милутин Ђуричковић, професор струковних студија (Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу, Република Србија), Јован Љуштановић, професор струковних студија (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, Република Србија), Весна Срдих, професор струковних студија (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), Миланка Маљковић, 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 Јозеф Бушати (Педагошки факултет, Универзитет „Луи Гираки“, Скадар, Албанија), др Слађана Миленковић (Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум, Сремска Митровица, Република Србија), др Мирјана Марковић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Шабац, Република Србија), др Весна Срдих (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), др Тамара Грујић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), др Лидија Мишкељин (Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Република Србија), Слободанка Радосављевић, председник Савеза удружења васпитача Србије и председник Балканског савеза удружења васпитача, Јадранка Спасић, председник Савеза удружења медицинских

сестара предшколских установа Србије, мр Ангела Месарош Живков (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 Србислава Павлов (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), Милош Латиновић, мастер (директор Битеф театра, Београд, Република Србија), мр Марко Мијатовић (Факултет друштвених знаности др Миленка Бркића, Бијакловићи, Међугорје, Универзитет „Херцеговина“, Босна и Херцеговина), Гордана Рогановић, професор (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), Мирјана Балаћ, професор (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), Слободан Балаћ, спец. (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), Ана Ковачевић, професор (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија).

Одржавање Четврте међународне научностручне конференције Методички дани 2015. финансијски је 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 FOURTH INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY
SCIENTIFIC CONFERENCE

METHODICAL DAYS 2015

**COMPETENCES OF PRESCHOOL
TEACHERS IN KNOWLEDGE
SOCIETY**

PROCEEDINGS BOOK

Kikinda, 2017

Conference topic

Competences of Preschool Teachers in Knowledge Society

Thematic fields of the conference:

Emergence of new forms of professional development of teachers,
Competences of preschool teachers for preservation and nurturing of ecological and cultural values as a perspective in the development of pedagogy,
Raising the level of competences of teachers from the aspect of communicativeness, leadership and management,
Unification of the systems of education and adaptation to technological advances and changes in mass media in modern-day society,
Inclusive competences and competences for working with gifted children in modern-day society.

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: Zoran Mijić, 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), Akademician Marina Cuhrova Genadevna (Academy of Polar Medicine and Extremal Human Ecology, Novosibirsk, Russia), Akademician Julijan Tamaš (Academy of Sciences and Arts of Vojvodina, Novi Sad, The Republic of Serbia), Akademician Mirjana Milankov (National center for injury prevention and safety promotion, Affiliate 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), Alexander Fedorov, full professor, prorector ("Anton Chekhov" Taganrog State Pedagogical Institute, Russia), Mihai Radan, full professor (Faculty of Letters, History and Theology, West University of Timisoara, Romania), Zoran Trputec, 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 Shkodra "Luigj Gurakuqi", Albania), Mimoza Priku, associate professor, Dean of Faculty of Social Sciences (University of Shkodra "Luigj Gurakuqi", Albania), Milica Andevski, full professor (Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia), Dubravka Valić-Nedeljković, full professor (Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia), Olivera Vasić, full professor (Faculty of Music, University of Belgrade, The Republic of Serbia), Jovica Trkulja, full professor (Faculty of Law, University of Belgrade, The Republic of Serbia), Mimir Milinković, full professor (Faculty of education in Užice, University of Kragujevac, The Republic of Serbia), Ljiljana Pešikan-Ljuštanović, full professor (Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia), Alin Gavreliuc, associate professor, Dean of Faculty of Sociology

and Psychology (West University of Timisoara, Romania), Gabriela Grosseck, associate professor (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), Birute Strukcinskiene, associate professor (Faculty of Health Sciences, Klaipeda University, Klaipeda, Lithuania), Gábor Bodnár, DLA associate professor, Head of the Music Department of “Eötvös Loránd” University (Faculty of Philosophy, Budapest, Hungary), Dragana Pavlović Breneselović, associate professor (Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, University of Belgrade, The Republic of Serbia), Živka Krnjaja, associate professor (Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, University of Belgrade, The Republic of Serbia), Olja Arsenijević, associate professor (The Faculty of Business Studies and Law, University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade, The Republic of Serbia), Goran Bulatović, 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), Jovanka Denkova, associate professor (Faculty of Philology, “Goce Delchev” University of Stip, The Republic of Macedonia), Peter Spitzer, Ph.D. (Safe Kids Austria, Medical University of Graz, Graz, Austria), Svetlana Kalezić-Radonjić, docent (Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro), Lidija Miškeljin, docent (Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, University of Belgrade, The Republic of Serbia), Predrag Jašović, docent (Department of Philology at the State University in Novi Pazar, The Republic of Serbia), Mariana Crasovan (Faculty of Sociology and Psychology, Department of Educational Sciences, West University of Timisoara, Romania), Jožef Kabok, Ph.D. assistant to the Provincial Secretary for Material and Financial Affairs (Provincial Secretariat for Science and Technological Development of Autonomous Province of Vojvodina, Novi Sad, The Republic of Serbia), Bror Salmelin, M.A., Adviser for Innovation Systems (Directorate-General Communications Networks, Contents and Technology, European Commission, Belgium), Milutin Đuričković, college professor (Preschool Teachers’ Training College in Aleksinac, The Republic of Serbia), Jovan Ljuštanović, college professor (Preschool Teachers’ Training

College in Novi Sad, The Republic of Serbia), Vesna Srdić, college professor (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Milanka Maljković, college professor (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Jasmina Arsenijević, college professor (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia).

Organization board

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

Members:

Jozef Busati, Ph.D (Faculty of Education, University of Shkodra "Luigj Gurakuqi", Albania, Slađana Milenković, Ph.D. (Preschool Teachers Training and Business Informatics College – Sirmium in Sremska Mitrovica, The Republic of Serbia), Mirjana Marković, Ph.D. (Preschool Teachers' Training College in Sabac, The Republic of Serbia), Vesna Srdić, Ph.D. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Tamara Grujić, Ph.D. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Lidija Miškeljin, Ph.D. (Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – Department for Preschool Pedagogy, Belgrade, The Republic of Serbia), Slobodanka Radosavljević (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 Spasić (the president of the Association of nurses in preschool institutions in Serbia, The Republic of Serbia), Angela Mesaroš Živkov, M.Sc. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Stevan Ilić, 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), Miloš Latinović, M.A. (director of Bitef Theatre, Belgrade, The Republic of Serbia), Marko Mijatović, M.Sc. (Faculty of Social Sciences dr Milenko Brkić, Bijakovići, Međugorje, University "Herzegovina", Bosnia and Herzegovina), Gordana Roganović, ethnomusicologist (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Mirjana Balać, B.A. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Slobodan Balać, Specialist (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Tanja Brkljač, M.Sc. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia),

Ana Kovačević, B.A. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, The Republic of Serbia).

The Fourth International Interdisciplinary Scientific Conference Methodical Days 2015 is financially supported by the Secretariat for Science and Technological Development of the Autonomous Province of Vojvodina.

САДРЖАЈ

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПЕДАГОШКИХ РАДНИКА СА АСПЕКТА КОМУНИКАТИВНОСТИ, ЛИДЕРСТВА И МЕНАѢМЕНТА

<i>Др Лепосава Грубић-Нешић</i> ЛИДЕРСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА.....	31
<i>Др Лидија Мишкељин</i> ОД АУТОНОМИЈЕ ПРОФЕСИЈЕ КА КОЛАБОРАТИВНОМ ПРОФЕСИОНАЛИЗМУ.....	39
<i>Др Марија Вишквиркина</i> СОЦИЈАЛНЕ И КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА РАЗЛИЧИТИХ СТИЛОВА РАЗМИШЉАЊА.....	47
<i>Др Оља Арсенијевић, др Љиљана Љ. Булатовић, др Горан Булатовић</i> СТАВОВИ ПРОФЕСОРА ПРЕМА ПРОМЕНАМА.....	53
<i>Јасмина Стојковић, спец., Снежана Милојковић, мастер, Јасмина Мишић, проф.</i> НАСТАВНИК – ЛИДЕР.....	63
<i>Др Невенка Нићин, др Анка Булатовић, мр Добрила Регоје</i> УТИЦАЈ ОБРАЗОВАЊА НА ПОСЛОВНУ СПОСОБНОСТ.....	71
<i>Татјана Михајлов, мастер</i> СПОЉАШЊЕ ВРЕДНОВАЊЕ УНУТАР НОВЕ ОБРАЗОВНЕ ПАРАДИГМЕ.....	79

УСАГЛАШАВАЊЕ СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СКЛАДУ СА МЕДИЈСКИМ И ТЕХНОЛОШКИМ ПРОМЕНАМА

<i>Др Снежана Мирасчиева, др Снежана Ставрева Веселиновска, др Емилија Петрова Ђорђева</i> ПРИМЕНА НОВИХ ТЕХНИКА И ТЕХНОЛОГИЈА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ПРЕДШКОЛСКИХ ВАСПИТАЧА.....	91
<i>Др Мира Видаковић, Дарио Видаковић, мастер</i> ПОТЕНЦИЈАЛ ДРУШТВЕНИХ МЕДИЈА У ОБРАЗОВАЊУ НЕТ ГЕНЕРАЦИЈЕ.....	105

Др Тибор Ј. Халаши, мр Снежана Каламковић, Мартин Каламковић, мастер
АНГАЖОВАЊЕ МУТИМЕДИЈЕ НА СВИМ НИВОИМА НАСТАВЕ
У ЦИЉУ ПОБОЉШАЊА ТЕХНИЧКЕ КУЛТУРЕ ЕДУКАТОРА И
ЕДУКОВАНИХ..... 119

Др Јасмина Тоцкић-Ђелеш, Драгана Шенда, Селма Ђекић
МУЛТИМЕДИЈАЛНА УЧИОНИЦА, МУЛТИМЕДИЈАЛНА НАСТАВА
И ПОУЧАВАЊЕ НА ДАЉИНУ КАО ЕЛЕМЕНТИ САВРЕМЕНОГ
ОБРАЗОВАЊА И УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА 129

Др Душан Коструб, др Ева Северини
ВАСПИТАЧ У ПРОЦЕСУ ПОДУЧАВАЊА
И УЧЕЊА ДЕЦЕ 21. ВЕКА 139

Тијана Пешић, мастер, Валентина Ђекић, мастер
ДИЗНИЈЕВИ ЦРТАНИ ФИЛМОВИ КАО РЕФЛЕКСИЈА
ПАТРИЈАРХАЛНОГ ДРУШТВЕНОГ ОБРАСЦА 149

ИНКЛУЗИВНЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА РАД СА ДАРОВИТОМ ДЕЦОМ У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ

Др Влада Сучевић, др Гордана Будимир-Нинковић, др Александар Јанковић
ПРОФЕСИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА
ЗНАЧАЈНЕ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ 161

Мр Мирослава Којић, Сузана Станковић, мастер, Марина Аризановић
ТИМСКИ РАД ЛОГОПЕДА, ЛИКОВНОГ ПЕДАГОГА И ВАСПИТАЧА
У ПОДСТИЦАЊУ КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА
КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА..... 171

Марија Цвијетић, мастер
ПРОФЕСИОНАЛНЕ УЛОГЕ И САРАДЊА ВАСПИТАЧА И
ДЕФЕКТОЛОГА У ИНКЛУЗИВНОМ СИСТЕМУ ПРЕДШКОЛСКОГ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА 179

Татјана Станковић, мастер
КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ПОДРШКУ РАЗВОЈУ
ПОТЕНЦИЈАЛНО ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ 187

Јелена Шијачки
СОЦИЈАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ДЕЦЕ СА
ДАУНОВИМ СИНДРОМОМ У ОДНОСУ НА ВРСТУ ПОДРШКЕ
КОЈОМ СУ ОБУХВАЋЕНИ..... 195

НОВИ ПРАВЦИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ УСАВРШАВАЊА ПЕДАГОШКИХ РАДНИКА

- Др Војислава Грбић, др Петрија Јовичић*
ИНОВАТИВНИ ОБЛИЦИ ИНДИВИДУАЛНЕ И ТИМСКЕ НАСТАВЕ.. 205
- Др Љиљана Станков, мр Мира Јовановић*
ПОВЕЗИВАЊЕ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ – ТЕМЕЉ БУДУЋЕГ
ОБРАЗОВАЊА СТРУКОВНИХ ВАСПИТАЧА..... 219
- Др Милена Ивануш Грмек, др Бранка Цагран*
ПОИМАЊЕ УЧЕЊА КОД ОДГОЛИТЕЉА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ 233
- Силвиа Гладих, мастер, Милош Васиљевић, мастер*
ВАСПИТАЧИ И ПРОСТОРНО-ПЛАСТИЧНО ОБЛИКОВАЊЕ 243

КУЛТУРА ГОВОРА И КЊИЖЕВНОСТ У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

- Др Јованка Денкова, др Махмут Челик*
АДОЛЕСЦЕНЦИЈА У РАДУ ОЛИВЕРЕ НИКОЛОВЕ..... 261
- Др Миланка Маљковић, Маријана Пуља, спец., Татјана Мршић, спец.*
ПОЗОРИШТЕ СЕНКИ У ФУНКЦИЈИ ПОДСТИЦАЊА РАЗВОЈА
ДЕЧИЈЕГ ГОВОРА 273
- Др Адмира Конићанин, мр Алма Тртовац*
БРОЈАЛИЦЕ ЗА РАЗВОЈ РИТМА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ
УЗРАСТА 283
- Магдалена Ивковић, мастер*
СТАВОВИ УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
ПРЕМА ЧИТАЊУ 291
- Светлана Дробњак, проф.*
ДРАМА У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ КЊИЖЕВНИХ И
ИМПЛЕМЕНТАЦИЈИ ВАСПИТНИХ САДРЖАЈА 301

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПЕДАГОШКИХ РАДНИКА ЗА ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

- Др Душко Симић, др Веселин Бунчић, др Ида Кабок*
УТИЦАЈ ТРЕНИНГА МИНИ-БАСКЕТА НА РЕЗУЛТАТЕ И
КООРДИНАЦИЈУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 313
- Др Драган Перишић, др Воја Милосављевић*
МЕТОДИЧКА УПУТСТВА ЗА ФУДБАЛСКИ ТРЕНИНГ ДЕЦЕ УЗРАСТА
ОД 6 ДО 10 ГОДИНА 319
- Др Владимир Талевски, др Марјан Малцев*
КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У РЕАЛИЗАЦИЈИ МУЗИЧКИХ И
ФИЗИЧКИХ ШКОЛСКИХ АКТИВНОСТИ..... 329

СОЦИОПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

- Др Ана Кикилиар, мр Анастасија Коленова*
УТИЦАЈ РАЗЛИЧИТИХ СТИЛОВА РОДИТЕЉА НА СПРЕМНОСТ
ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ 337
- Др Лидија Шнајдер, мр Полина Козинцева*
СПЕЦИФИЧНОСТ И ПСИХОСОЦИЈАЛНИ КОНТЕКСТ КОГНИТИВНОГ
РАЗВОЈА ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 345
- Др Фатмир Вадахи, мр Еранда Билали, мр Едит Лежа*
УЛОГА ШКОЛЕ, ПОРОДИЦЕ И ЗАЈЕДНИЦЕ У ОБРАЗОВАЊУ
ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ..... 349
- Др Ана Виневскаја, Валентина Охирова*
АНАЛИЗА СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА
НА ОСНОВУ СИСТЕМСКО-ВЕКТОРСКЕ ПСИХОЛОГИЈЕ
ЈУРИЈА БУРЛАНА..... 357
- Др Мирјана Јапуница-Милисављевић, др Александра Ђурић-Здравковић, Сања Газић*
КРЕАТИВНОСТ СТУДЕНАТА ФАКУЛТЕТА ЗА СПЕЦИЈАЛНУ
ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ 365
- Сања Газић, др Мирјана Јапуница-Милисављевић, др Александра Ђурић-Здравковић*
ИМПЛИЦИТНЕ ТЕОРИЈЕ ПРОСВЕТНИХ
РАДНИКА О КРЕАТИВНОСТИ..... 373

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА НЕГОВАЊЕ ЕКОЛОШКИХ И КУЛТУРНИХ ВРЕДНОСТИ

Др Тибор Халаши, Јелена Мандић, Марк Микош

ЕКОЛОГИЈА, ЗАШТИТА ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ И ОДРЖИВИ РАЗВОЈ
У ВАСПИТНИМ И ОБРАЗОВНИМ ЦИЉЕВИМА НАСТАВЕ НА СВИМ
НИВОИМА, УКЉУЧУЈУЋИ И ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ 383

Др Станислава Марић Јуришин

УСТАНОВЕ ЗА ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ
КАО ПРЕДУСЛОВ ЗА РАЗВОЈ ОДРЖИВОГ ДРУШТВА 391

Мр Валерија Вечеи-Фунда, др Радован Владисављевић, др Миладин Калинић

УСВАЈАЊЕ ВЕШТИНА КОМУНИКАТИВНОСТИ И ТИМСКОГ РАДА
СПРОВОЂЕЊЕМ МЕЂУНАРОДНОГ ПРОГРАМА ЕКО-ШКОЛЕ 401

Радмила Хоманов, мастер

ЕКОЛОШКА ЕДУКАЦИЈА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ –
МОДЕЛ ДВОСТРУКОГ ПРИСТУПА 409

Маргарета Башиарагин, мастер

ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ ОСНОВНОШКОЛСКЕ ОБРАЗОВНЕ
ПРАКСЕ – ПРИМЕР ШКОЛСКИХ ПРИРЕДБИ 417

Упутство за сараднике 427

CONTENTS

COMPETENCIES OF EDUCATIONAL WORKERS SEEN FROM THE ASPECT OF COMMUNICATIVENESS, LEADERSHIP AND MANAGEMENT

<i>Leposava Grubić Nešić, Ph.D.</i> LEADERSHIP COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS.....	31
<i>Lidija Miškeljin, Ph.D.</i> FROM THE AUTONOMY OF A PROFESSION TO COLLABORATIVE PROFESSIONALISM.....	39
<i>Maria Vyshkvyrkina, Ph.D.</i> SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCES OF PUPILS WITH DIFFERENT THINKING STYLES	47
<i>Olja Arsenijević, Ph.D., Ljiljana Lj. Bulatović, Ph.D., Goran Bulatović, Ph.D.</i> PROFESSORS' ATTITUDES TOWARDS CHANGES.....	53
<i>Jasmina Stojković, Specialist, Snežana Milojković, M.A., Jasmina Mišić, B.A.</i> TEACHER – LEADER.....	63
<i>Nevenka Nićin, Ph.D., Anka Bulatović, Ph.D., Dobrila Regoje, M.Sc.</i> THE EFFECT OF EDUCATION ON WORKING CAPACITY	71
<i>Tatjana Mihajlov, M.A.</i> EXTERNAL EVALUATION WITHIN THE NEW EDUCATION PARADIGM.....	79

ADAPTING THE EDUCATIONAL SYSTEMS TO KEEP PACE WITH CHANGING MEDIA AND TECHNOLOGY

<i>Snežana Mirasčeva, Ph.D., Snežana Stavreva Veselinovska, Ph.D., Emilija Petrova Gjorgjeva, Ph.D.</i> APPLYING NEW TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES IN KINDERGARTENS FROM THE PERSPECTIVE OF PRESCHOOL TEACHERS.....	91
<i>Mira Vidaković, Ph.D., Dario Vidaković, M.A.</i> THE POTENTIAL OF SOCIAL MEDIA IN THE EDUCATION OF THE NET GENERATION.....	105

Tibor Halaši, Ph.D., Snežana Kalamković, M.A., Martin Kalamković, M.A.
USING MULTIMEDIA AT ALL LEVELS OF EDUCATION IN
ORDER TO IMPROVE TECHNICAL CULTURE OF
EDUCATORS AND EDUCATED 119

Jasmina Tockić-Čeleš, Ph.D., Dragana Šenda, Selma Čehić
MULTIMEDIA CLASSROOM, MULTIMEDIA TEACHING
AND DISTANCE LEARNING AS ELEMENTS OF MODERN
EDUCATION AND TRAINING OF TEACHERS 129

Dušan Kostrub, Ph.D., Eva Severini, Ph.D.
PRE-PRIMARY TEACHER IN THE PROCESS OF TEACHING CHILDREN OF
THE 21ST CENTURY 139

Tijana Pešić, M.A., Valentina Đekić, M.A.
CARTOONS AS A REFLECTION OF PATRIARCHAL SOCIAL FORMS 149

INCLUSIVE COMPETENCIES AND COMPETENCIES FOR WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN MODERN-DAY SOCIETY

Vlasta Sučević, Ph.D., Gordana Budimir-Ninković, Ph.D., Aleksandar Janković, Ph.D.
TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIS FOR
INCLUSIVE EDUCATION 161

Miroslava Kojić, M.Sc., Suzana Stanković, M.A., Marina Arizanović, B.A.
TEAM WORK OF THE SPEECH THERAPIST, THE ART PEDAGOGUE
AND THE KINDERGARTEN TEACHER IN ENCOURAGING THE
COMMUNICATIVE COMPETENCES OF PRESCHOOL CHILDREN 171

Marija Cvijetić, M.A.
PROFESSIONAL ROLES AND COOPERATION OF TEACHERS AND
SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN AN INCLUSIVE SYSTEM OF
PRESCHOOL EDUCATION 179

Tatjana Stanković, M.A.
COMPETENCES OF TEACHERS FOR SUPPORTING THE DEVELOPMENT
OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN 187

Jelena Šijački
SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCES OF CHILDREN WITH DOWN
SYNDROME IN RELATION TO THE TYPE OF SUPPORT THEY ARE
INCLUDED IN 195

NEW TRENDS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL WORKERS

- Vojislava Grbić, Ph.D., Petrija Jovičić, Ph.D.*
INNOVATIVE FORMS OF INDIVIDUAL AND TEAM LEARNING 205
- Ljiljana Stankov, Ph.D., Mira Jovanović, M.Sc.*
CONNECTING THEORY AND PRACTICE – THE FOUNDATION OF
FUTURE EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHERS 219
- Milena Ivanuš Grmek, Ph.D., Branka Cagran, Ph.D.*
PRESCHOOL TEACHERS' NOTION OF LEARNING 233
- Silvia Gladić, M.A., Miloš Vasiljević, M.A.*
PRESCHOOL TEACHERS AND SPATIAL-PLASTIC MODELLING 243

SPEECH CULTURE AND LITERATURE IN EDUCATION

- Jovanka Denkova, Ph.D., Mahmut Čelik, Ph.D.*
ADOLESCENCE IN THE WORKS OF OLIVERA NIKOLOVA 261
- Milanka Maljković, Ph.D., Marijana Pulja, Specialist, Tatjana Mršić, Specialist*
USING THE THEATRE OF SHADOWS TO SUPPORT CHILDREN'S
SPEECH DEVELOPMENT 273
- Alma Trtovac Dedeić, M.Sc., Admir Koničanin, Ph.D.*
COUNTING RHYMES FOR RHYTHM DEVELOPMENT IN
PRESCHOOL CHILDREN 283
- Magdalena Ivković, M.A.*
ATTITUDES OF FOURTH GRADERS TOWARDS READING 291
- Svetlana Drobňak, B.A.*
DRAMA IN THE INTERPRETATION OF LITERARY TEXTS AND
THE IMPLEMENTATION OF TEACHING CONTENTS 301

COMPETENCIES OF EDUCATIONAL WORKERS FOR PHYSICAL EDUCATION

- Duško Simić, Ph.D., Veselin Bunčić, Ph.D., Ida Kabok, Ph.D.*
THE INFLUENCE OF MINI-BASKETBALL ON THE ABILITIES AND
RESULTS OF PRESCHOOL CHILDREN'S COORDINATION..... 313
- Dragan Perišić, Ph.D., Voja Milosavljević, Ph.D.*
METHODOLOGICAL INSTRUCTIONS FOR FOOTBALL TRAINING
WITH 6 TO 10 YEAR OLD CHILDREN..... 319
- Vladimir Talevski, Ph.D., Marjan Malcev, Ph.D.*
THE COMPETENCE OF THE CLASS TEACHER IN THE REALIZATION
OF THE MUSIC AND PHYSICAL ACTIVITIES..... 329

SOCIOPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATION PROCESS

- Ana Kukulyar, Ph.D., Anastasia Kolenova, M.Sc.*
PREPARATION AND ADAPTATION OF CHILDREN OF
PRIMARY SCHOOL AGE TO SCHOOL DEPENDING
ON PARENTAL EDUCATION STYLES..... 337
- Lidia B.Schnejder, Ph.D., Polina A. Kozintseva, M.Sc.*
THE SPECIFICITY AND PSYCHO-SOCIAL CONTEXT OF COGNITIVE
DEVELOPMENT OF YOUNG PRESCHOOLERS 345
- Fatmir Vadahi, Ph.D., Eranda Bilali, M.Sc., Edit Lezha, M.Sc.*
THE ROLE OF SCHOOL, FAMILY AND COMMUNITY IN THE
EDUCATION OF GIFTED CHILDREN 349
- Anna Vinevskaya, Ph.D., Valentina Ochirova*
PRESCHOOL CHILDREN GIFTEDNESS STUDY ON THE BASIS OF
YURI BURLAN'S SYSTEM VECTOR PSYCHOLOGY 357
- Mirjana Japundža-Milisavljević, Ph.D., Aleksandra Đuric-Zdravković, Ph.D., Sanja Gagić*
CREATIVITY OF STUDENTS OF FACULTY OF SPECIAL
EDUCATION AND REHABILITATION 365
- Sanja Gagić, Mirjana Japundža-Milisavljević, Ph.D., Aleksandra Đuric-Zdravković, Ph.D.*
TEACHERS' IMPLICIT THEORIES ON CREATIVITY..... 373

COMPETENCIES OD PRESCHOOL TEACHERS FOR PROMOTING ECOLOGICAL AND CULTURAL VALUES

<i>Tibor Halaši, Ph.D., Jelena Mandić, M.A., Mark Mikoš, student</i> ECOLOGY, ENVIRONMENTAL PROTECTION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL GOAL OF TEACHING AT ALL LEVELS, INCLUDING LIFELONG LEARNING	383
<i>Stanislava Marić Jurišin, Ph.D.</i> PRESCHOOL INSTITUTIONS AS A PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF A SUSTAINABLE SOCIETY	391
<i>Valerija Večei-Funda, M.Sc., Miladin Kalinić, Ph.D., Radovan Vladisavljević, Ph.D.</i> ADOPTION OF COMMUNICATION AND TEAMWORK SKILLS BY IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONAL ECO-SCHOOLS PROGRAM	401
<i>Radmila Homanov, M.A.</i> ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRESCHOOL INSTITUTION – DUAL APPROACH MODEL	409
<i>Margareta Bašaragin, M.A.</i> INTERCULTURALITY IN PRIMARY SCHOOL – THE EXAMPLE OF SCHOOL CELEBRATIONS	417
<i>Instructions for submitting a journal</i>	427

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПЕДАГОШКИХ РАДНИКА
СА АСПЕКТА КОМУНИКАТИВНОСТИ,
ЛИДЕРСТВА И МЕНАЏМЕНТА**

**COMPETENCIES OF EDUCATIONAL WORKERS
SEEN FROM THE ASPECT OF
COMMUNICATIVENESS, LEADERSHIP AND
MANAGEMENT**

LIDERSKE KOMPETENCIJE VASPITAČA

Sažetak: Liderske kompetencije predstavljaju osnovu razvoja profesionalizma i novog odnosa prema poslu kojim je moguće stvarati novu vrednost. U osnovi liderskih kompetencija, pored znanja, nalazi se i odnos prema promenama, komunikacija sa drugim ljudima i motivacija za razvoj i učenje. Razvoj profesionalnih kompetencija podrazumeva, pre svega, razumevanje onoga šta radiš, zatim, zašto radiš i traganje za najboljim mogućim načinima kako raditi. Profesionalno umeće koje predstavlja suštinu liderstva, jedini je preduslov napretka i razvoja, posebno kada su u pitanju zanimanja koja imaju tako velik uticaj na društveni razvoj, kao što je zanimanje vaspitača. U radu se razmatraju preduslovi razvoja liderskih kompetencija kao osnov uspostavljanja društva znanja.

Ključne reči: liderstvo, kompetencije, motivacija, razvoj.

1. Uvod

Koncept liderstva podrazumeva kontinuiranu komunikaciju i zajednički rad lidera i saradnika zaposlenih na istom poslu, koji zajedno učestvuju u svim segmentima posla, planiraju i sprovode promene i odgovorni su za zajedničke uspehe i neuspehe. Ako se organizacija posmatra kao dinamički sistem ili celina gde se stalno dešavaju promene unutar nje, kao i promene u interakciji sa okolinom, tada su aktivnosti svih zaposlenih jedini preduslov za uspešno poslovanje. U liderskom pristupu organizaciji, organizacija se objašnjava kao specifičan sistem sastavljen od skupa pojedinaca koji su organizovani i vođeni, a efikasnost organizacije zavisi od stanja grupne atmosfere, grupnog odlučivanja, načina vođenja i ponašanja pojedinca.

Istorijski gledano, zanimljivo je da je još Aristotel definisao liderstvo rekavši da je lider osoba sposobna da kreira sredinu u kojoj svi članovi imaju mogućnost za potpunu realizaciju sopstvenog potencijala. Liderstvo nije zapravo prirođeno da ga nosi samo jedna osoba, već je to saradnja članova grupe. Zaključak je da suština liderstva nije u lideru već u odnosima (Brungardt, 2010), ali i odnosima koji doprinose ostvarenju ciljeva.

* nesle@uns.ac.rs

Vaspitači su odgovorni za planiranje i sprovođenje programa za edukaciju i podučavanje dece predškolskog uzrasta, za šta su potrebne brojne veštine i praktična saznanja. Potrebne veštine uključuju sposobnost da se vodi tačna evidencija, komunikacija sa roditeljima i administratorima, kao i veštine povezivanja sa drugim nastavnicima. Vaspitači moraju da imaju jasnu predstavu o standardima nastavnog plana i programa za predškolsku nastavu, kao i znanja i veštine za planiranje podučavanja dece predškolskog uzrasta. Ali to nisu jedini zahtevi za vaspitača. Uslovi života u kojima je jedina konstanta promena, nametnuli su mnogo više zahteva u svim profesijama, pa i u profesiji vaspitača. Pre svega, zahtevi se odnose na kompetencije, motivaciju, odnos prema promenama i raznovrsno znanje kojima bi se uticalo na razvoj dece.

2. Liderstvo kao koncept

Liderstvo je stvaranje nove vrednosti, ono predstavlja upravljanje sopstvenim poslom, kao i inovativnost, domišljatost, efikasno manevrisanje među preprekama i izazovima, upravljanje sopstvenim osećanjima, motivima i sposobnostima, rukovanje sopstvenim veštinama, kao i upravljanje sopstvenim vremenom.

Učenje za liderstvo podrazumeva, pre svega, učenje elementarnih psiholoških osobina kao i menjanje osobina ličnosti i sposobnosti u pravcu širenja mogućnosti za lidera. Veština liderstva nije samo jedna veština ili skup veština ili osobina koje možemo naučiti i reprodukovati. Biti lider znači ovladati vrhunskom poslovnom veštinom koja će doneti materijalnu satisfakciju i istinsku duhovnu satisfakciju koja se ne može doživeti u nekoj ulozi ili na nekom drugom položaju u poslovnoj hijerarhiji.

Lideri su osobe koje su razvile ličnost do nivoa svesnog prevladavanja stresnih situacija i problema sa kojima se suočavaju, kao i realističnog sagledavanja uzroka i posledica određenih dešavanja i njihovih posledica.

U tom smislu, neohodno je da lider realno sagledava situaciju, ima znanje o principima poslovanja, razume rentabilnost i efikasnost organizacije, procenjuje poslovanje organizacije i situacije u poslovnom okruženju, podstiče nivo razmišljanja, odgovornost i nivo svesti svakog zaposlenog.

Istraživači se, pre svega, slažu sa tim da lideri razmišljaju na način na koji drugi ljudi ne razmišljaju, jer su jači u apstraktnom razmišljanju. Kada su u pitanju osnovne liderske veštine, radi se o nizu karakteristika koje se odnose na: verbalnu komunikaciju uključujući veštinu slušanja; upravljanje vremenom i stresom; donošenje individualnih odluka; prepoznavanje, definisanje i rešavanje problema; motivisanje i uticaj na druge; delegiranje poslova i zadataka;

postavljanje ciljeva i artikulacija vizije; samosvest i poznavanje sebe; izgradnja tima i upravljanje konfliktima (Grubić-Nešić, 2008).

Sa aspekta uticaja na druge ljude, za lidera je od ključnog značaja da je u stanju da svojim znanjem, pre svega, ali i sopstvenim stavom i donošenjem odluka, može da interpretira eksterne događaje na pravi način, pravi izbor ciljeva i strategija koje će se primenjivati, motiviše članove da dosegnu ciljeve koji su zahtevani, stvara atmosferu uzajamnog poverenja i kooperacije članova, pomaže u najadekvatnijem organizovanju i koordinaciji radnih aktivnosti, radi na razvoju veština članova grupe i razvoju poverenja članova grupe, kao i na deljenju zajedničkih ideja i stavova među članovima grupe.

Razlikujemo dve vrste umeća značajne za liderstvo: profesionalno umeće i organizacijsko umeće. Profesionalno umeće podrazumeva sisteme, pravila, programe, uputstva, priručnike, koncepte, dakle, sve ono što stvaraju i razvijaju profesionalci u okviru svojih istraživačko-razvojnih projekata. Profesionalno umeće mora predstavljati specifičnost date organizacije i njeno vlasništvo. Organizacijsko umeće uključuje definisanje strategije, marketinga, planiranje, finansije, upravljanje. Vrednost organizacionog umeća ogleda se kroz sposobnost organizacije da stvori, uveća vrednost organizacije kao celine.

3. Osobine ličnosti vaspitača za liderstvo

Brojna literatura, kao i praksa, saglasne su da je posao vaspitača veoma komplikovan i da zahteva brojne osobine ličnosti koje bi doprinele kvalitetnom obavljanju posla. Trebalo bi vaspitači da imaju sledeće veštine radi uspešnog obavljanja svog posla: timske veštine, nadzornu veštinu, analitičke i veštine rešavanja problema, veštinu donošenja odluka, efektivnu verbalnu, komunikacijsku i veštinu slušanja, veštinu upravljanja stresom, veštine podučavanja.

Pored navedenih, vaspitači moraju razvijati i strpljenje i sposobnost da ponavljaju određenu materiju dok je sva deca ne razumeju. Trebalo bi vaspitači da imaju dobro razvijenu maštu, kreativnost i fleksibilnost prilikom osmišljavanja aktivnosti za decu. Oni, takođe, moraju da uživaju u radu u nestrukturiranom okruženju.

Biti uspešan vaspitač zahteva vanredni nivo strpljenja, entuzijazam, kreativnost i iznad svega ljubav prema obrazovanju u ranom detinjstvu. Takođe, deca se razvijaju i uče veoma brzo, tako da je stvaranje povoljne atmosfere, koja je ohrabrujuća i inspirišuća od suštinskog značaja za razvoj. Kao vezu između kuće i škole, rad sa roditeljima na njihovom razvoju znanja i veština roditeljstva, sigurno bi doprineo kvalitetu razvoja dece, ali i posla. Sa druge

strane, efikasna komunikacija dece sa roditeljima je od ključne važnosti za uspostavljanje harmoničnog razvoja emotivnog i intelektualnog segmenta ličnosti, koji direktno određuje celokupan razvoj.

Vaspitači moraju da razumeju osnovu razvoja motorike, različite načine podučavanja dece, kako se dečji mozak razvija. Vaspitači imaju glavnu ulogu pored roditelja u učenju jezika i ranom razvoju pismenosti. Navedene karakteristike se uglavnom odnose na promene i smatraju se liderskim karakteristikama, ako se rade uz adekvatne kompetencije.

4. Znanje vaspitača za liderstvo

Opšte poznato je da kvalifikovani vaspitači predstavljaju važnu komponentu predškolskog programa, koji rezultuju boljim rezultatima za malu decu (Barnett, 2003; Whitebook, 2003). Istraživanja u svetu pokazala da su deca koja su edukovana od strane vaspitača sa adekvatnom, specijalizovanom obukom u oblasti razvoja deteta, pokazala mnogo društvenijom, zatim, češće su pokazivala razvijeniju upotrebu jezika i obavljala su uspešnije kognitivne zadatke od dece o kojoj su se starali manje kvalifikovani vaspitači (Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Dwyer, Chait, & McKee, 2000; Howes, 1997).

Problem edukacije nije samo problem u našoj zemlji. U celom svetu se ulažu naporu za usklađivanjem potreba zanimanja i edukativnih programa koji bi doprinosili kasnijem razvoju tog zanimanja. Isenberg (2000) tvrdi da vaspitači nisu spremni da prenesu specifična znanja deci, iako postoje standardi i sadržaji iz oblasti matematike, pismenosti i nauke, čak i za decu od 4 godine starosti. Dakle, potencijalni raskorak postoji između profesionalnih standarda i znanja koja vaspitači stižu u svojim programima pripreme. Na primer, istraživanja u Americi (Saluja, Early & Clifford, 2002) procenjuju da samo 50 % od 284,277 vaspitača, koji trenutno rade u Americi, imaju neku bečelor diploma i mnogi od njih nemaju akreditaciju za podučavanje. Čak i ukoliko imaju nastavni sertifikat, možda nisu imali specijalizovanu obuku. Bowman, Donovan i Burns (2001) tvrde da većina vaspitača potcenjuju sposobnosti dece i prenose im zastarelo znanje.

Preporuke koje se odnose na pripremu vaspitača (Hyson, 2003; Katz & Goffin, 1990; McCarthy, 1990; Saracho & Spodek, 1983; Spodek & Saracho, 1990) uključuju četiri oblasti. Prva oblast je temelj ranog obrazovanja, koja obuhvata razvoj deteta i teoriju učenja, kao i kurseve u pedagoškim i nastavnim pristupima. Druga oblast pripreme vaspitača bavi se poznavanjem pedagogije,

koja je uključena u obučavanje matematike, nauke, umetnosti. Kako bi se uvidelo koja vrsta nastavne prakse i interakcije između vaspitača i dece ima pozitivan uticaj na dečji razvoj i učenje, program za pripremu nastavnika, takođe, treba da obuči pojedince kako ovo znanje da primenjuju u specifičnim programima planiranja i da procene i prilagode instrukcije s obzirom na različite potrebe dece, pogotovo one iz različitih kulturnih i jezičkih područja (Bredenkamp, 1996). Konačno, kako bi mogli da iskoriste ono što su naučili na kursevima, vaspitači moraju da imaju neposredno iskustvo sa malom decom u različitim okruženjima. Trenutni standardi za pripremu vaspitača, zagovarani od strane Nacionalnog udruženja za edukaciju mlade dece, preporučuju da bi trebalo vaspitači da imaju praksu na kojoj će pokazati šta su naučili (Hyson, 2003).

Ryan, Ackerman i Song (2004), u svom istraživanju koje se odnosi na opažanje nastavnika u pogledu njihove stručne spreme, utvrdili su da manje od polovine od 689 intervjuisanih nastavnika, smatra da su obučeni za rad sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama, što je veoma loš pokazatelj.

Obrazovne kvalifikacije variraju u zavisnosti od države, ali većina država zahteva da vaspitači imaju završeno visoko obrazovanje. Obrazovanje je od suštinskog značaja, i dobar kandidat za vaspitača treba da poseduje znanje i veštine u oblasti psihologije, antropologije, obrazovanja. Upravljanje radom grupe jedan je od najvećih izazova u radu vaspitača (Higgins, Media).

5. Liderstvo i motivacija

Veliki značaj u učenju liderske veštine autori pridaju motivaciji i učenju motivacije. U savremenoj ekonomiji i savremenim uslovima poslovanja na globalnom tržištu, vrhunski kvalitet rada mogu da ostvare samo zaposleni koji su zaista motivisani. Glavno pitanje koje se postavlja je kako motivisati zaposlene da rade sa potrebom da ostvare najbolje rezultate. Verovatno najvažnija uloga lidera je da inspiriše druge ljude.

Uz neophodno prisustvo emotivne dimenzije (poverenje, autonomnost, inicijativa, marljivost, identitet, intima sopstvene ličnosti), veoma je važno razvoj usmeriti na formiranje osnove za razvoj sledećih osobina ličnosti: volje, odlučnosti, snalažljivosti i poštenja. Vlanje sopstvenim frustracijama, iskren odnos prema samom sebi i drugima uz spremnost da se sasluša drugi i komunicira u svakom trenutku, osobine su koje lider razvija i usavršava. Izražena potreba da se uspe, uz potpuno predavanje poslu i spremnost da se u svakom trenutku preuzme rizik i odgovornost za posao, jedne su od najvažnijih osobina ličnosti kod lidera. Lider ima razvijenu emocionalnu inteligenciju i empatičke

sposobnosti, a razlike među ljudima shvata kao konstante i iz toga izvlači prednosti. Lider razvija osobine u kojima je iznad proseka i dovodi ih do savršenstva, a njegova filozofija efektivnosti se može formulirati kao strategija razvoja osobina koje su najbolje u čoveku.

Lider ima značajnu ulogu u razvoju znanja svojih saradnika. Njegov prevashodni zadatak, kao nosioca pozitivnih promena je da: identifikuje potrebna znanja za zaposlene i potrebna znanja za razvoj organizacije; da učestvuje u sakupljanju informacija i znanja neophodnih za razvoj i pojedinaca i organizacije; da organizuje razmenjivanje znanja i informacija; da uvodi nova znanja u kulturu organizacije; da utvrdi sistem unapređivanja znanja; da utvrdi sa svojim saradnicima – sledbenicima načine korišćenja novih saznanja; da jasno u vrednosnom sistemu odredi mesto i ulogu inoviranja znanja i njegov uticaj na razvoj.

Zadatak lidera je da svakodnevno sa svojim zaposlenima uvećava nivo korisnog, radnog znanja i smanji količinu odliva znanja. Stvaranjem organizacione kulture koja vrednuje na pravi način intelektualni kapital svojih zaposlenih, lider može na pravi način da uspostavi nivo poverenja i podrške bez kojih je veoma teško razvijati organizaciju (Grubić-Nešić, 2008).

6. Zaključna razmatranja

Zašto smo povezali liderske kompetencije i vaspitače? Prvo, zato što se liderske kompetencije odnose na uvećanje znanja i motivacije za profesionalnoću, bez obzira na to kojim se poslom ili profesijom bavimo. Drugo, zato što su se promenili zahtevi u tržišnom poslovanju koji od svakog zaposlenog zahtevaju da postane vlasnik svog radnog mesta – da je odgovoran i motivisan kao da je posao njegov, a ne nekog direktora ili organizacije. Treće, usvajanjem znanja i formiranjem poželjnih personalnih karakteristika moguće je postati liderski orijentisana zaposlena osoba koja će stvarati pozitivne promene i stvarati nove vrednosti, a bez takvog pristupa nema mogućnosti za razvoj. Vaspitači su prvi nosioci razvoja, te je veoma značajno i u poslovima vaspitača ovladati liderskim veštinama, kako bi mogli da ih formiraju i kod mlađih naraštaja. Zahtevi stvarnosti će to u budućnosti jasno i pokazati.

LITERATURA

- Barnett, W. S. (2003, March). "Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications". *Preschool Policy Matters*, 2. ED 480 818
- Bowman, Barbara T.; Donovan, M. Suzanne; & Burns, M. Susan (Eds.). (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press. ED 447 963.
- Bredenkamp, Sue. (1996). "Early childhood education". In John Sikula, Thomas Buttery, & Edith Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 323–347). New York: Macmillan. ED 400 230.
- Brungardt, Curtis L. (2010). *The New Face of Leadership: Implications for Higher Education*, Leadership Studies, Fort Hays State University.
- Dwyer, M. Christine; Chait, Robin; & McKee, Patricia. (2000). *Building strong foundations for early learning: Guide to high-quality early childhood education programs*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service. ED 448 905.
- Grubić-Nešić, L. (2008). *Znati biti lider*. Novi Sad: AB print.
- Higgins C., Media, D. Qualities to Be a Successful Preschool Teacher. Research online. Academic journals & books at Questia Online Library. www.questia.com/Journals.
- Howes, Carollee. (1997). Children's experiences in center-based care as a function of teacher background and adult:child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404–425. EJ 554 324.
- Hyson, Marilou. (Ed.). (2003). *Preparing early childhood professionals: NAEYC's standards for programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Isenberg, Joan P. (2000). "The state of the art in early childhood professional preparation". In *New teachers for a new century: The future of early childhood professional preparation* (pp. 17–58). Washington, DC: National Institute on Early Childhood Development and Education, U.S. Department of Education. ED 438 954.
- Katz, Lilian G., & Goffin, Stacie G. (1990). "Issues in the preparation of teachers of young children". In Bernard Spodek & Olivia N. Saracho (Eds.), *Yearbook in early childhood education, Vol. 1: Early childhood teacher preparation* (pp. 192–208). New York: Teachers College Press.
- McCarthy, Jan. (1990). "The content of early childhood teacher education programs: Pedagogy". In Bernard Spodek & Olivia N. Saracho (Eds.), *Yearbook in early childhood education, Vol. 1: Early childhood teacher preparation* (pp. 82–101). New York: Teachers College Press.
- Ryan, Sharon; Ackerman, Debra J.; & Song, Hao. (2004). *Getting qualified and becoming knowledgeable: Preschool teachers' perspectives on their professional preparation*. Manuscript in preparation.
- Saluja, Gitanjali; Early, Diane M.; & Clifford, Richard. (2002). "Demographic characteristics of early childhood teachers and structural elements of early care and education in the United States". *Early Childhood Research & Practice* [Online], 4(1). Available: <http://ecrp.illinois.edu/v4n1/saluja.html> [2005, April 3]. ED 464 765.

- Saracho, Olivia N., & Spodek, Bernard. (1983). "Preparing teachers for bilingual/multicultural classrooms". In Olivia N. Saracho & Bernard Spodek (Eds.), *Understanding the multicultural experience in early childhood education* (pp. 125–146). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. ED 238 560.
- Spodek, Bernard, & Saracho, Olivia N. (1990). "Preparing early childhood teachers". In Bernard Spodek & Olivia N. Saracho (Eds.), *Yearbook in early childhood education, Vol. 1: Early childhood teacher preparation* (pp. 23–44). New York: Teachers College Press.
- Whitebook, Marcy. (2003). *Bachelor's degrees are best: Higher qualifications for pre-kindergarten teachers lead to better learning environments for children*. Washington, DC: Trust for Early Education.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. New York: Prentice-Hall.

Leposava Grubić Nešić, Ph.D.

Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

LEADERSHIP COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS

Summary: Leadership competences are based on the development of professionalism and a new attitude towards work which enables the creation of new values. Basically, in leadership competences, in addition to knowledge, there exists a relationship towards change, communication with others and motivation for learning and development. The development of professional competence is, above all, an understanding of what you're doing, then why you are doing it and searching for the best way to perform. Professional skill, which is the essence of leadership, is the only prerequisite of progress and development, especially when it comes to professions that have such a profound influence on social development, such as a preschool teacher. This paper discusses the prerequisites of the development of leadership competences as a basis for the establishment of a knowledge society.

Key words: leadership, competences, motivation, development.

OD AUTONOMIJE PROFESIJE KA KOLABORATIVNOM PROFESIONALIZMU

Sažetak: U poslednje dve decenije sve više pažnje se posvećuje širenju kvalitetnog vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu. Pristup unapređivanju kvaliteta vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, između ostalog, zasniva se i na procesnom kvalitetu koji se odnosi na praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja sa posebnom pažnjom na kontinuiranom profesionalnom razvoju zaposlenih koji je zasnovan na individualnim snagama svakog pojedinca i mentorisanju koje podstiče nezavisno donošenje odluka i pokretanje promena.

Mnogi autori, na osnovu sprovedenih istraživanja, ističu da je profesionalnost u oblasti vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu usko povezana sa sposobnošću kritičkog promišljanja pedagoške prakse i sposobnošću da se praksa promeni. U skladu sa savremenim saznanjima o profesionalnom razvoju, koji ukazuju na činjenicu da treninzi/obuke nisu dovoljni ukoliko želimo da kreiramo održivu promenu, posebna pažnja treba da se posveti mentorskom radu i podršci. U radu se razmatra novi koncept mentorstva koji se posmatra kao aktivna integracija i sinergija zahteva prakse i teorije, odnosno kao kolaborativni profesionalizam – raditi sa, učiti od i podučavati. Novi koncept mentorstva zasniva se na evolucionom modelu profesionalnog razvoja i teoriji promene i ukazuje na proces transformacije sistema iz jedne paradigme u drugu, primenom systemske teorije, systemskog mišljenja i postojanje kompetentnog sistema. Postojanje „kompetentnog sistema“ od krucijalne je važnosti za razvijanje reflektivnih praktičara i novog koncepta mentorstva.

Ključne reči: profesionalni razvoj, profesionalizam, mentorstvo, kompetentnost.

1. Kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja i profesionalizam

Pitanje kvaliteta u obrazovanju je pitanje koje se odnosi na vrednosti i značenja koja dajemo deci i detinjstvu i stoga je to filozofsko i etičko pitanje.
Woodhead, 2006

* lidija.miskeljin@f.bg.ac.rs

Sve veći broj istraživanja ukazuje na to da predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima potencijal za stvaranje različitih pozitivnih efekata kao što su: veća dobrobit deteta; bolji ishodi učenja; spremnost za celoživotno učenje; pravičniji ishodi za decu i smanjenje siromaštva; povećana međugeneracijska socijalna mobilnost; više ženskog učešća na tržištu rada; povećana stopa nataliteta; i bolji socijani i ekonomski razvoj za društvo u celini. Ali, sve ove dobiti zavise od „kvaliteta“ predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Proširenje dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja bez brige o kvalitetu neće dovesti do trajnih pozitivnih ishoda za decu ili društvo u celini. Čak, loš kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja može da ima štetne (pogubne!) efekte na razvoj dečjih potencijala, posebno ukoliko su deca iz osetljivih grupa.

Ostaje otvoreno pitanje – šta čini visok kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja? U svakom slučaju to je kompleksno i često zbunjujuće pitanje zato što definicije kvaliteta i strategije za njegovo osiguranje bitno variraju od zemlje do zemlje (Penn, 2009).

Diskusije o kvalitetu u sebi sadrže kontinuirano preispitivanje značenja, razumevanja i praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja u okviru društvenih uslova koji se stalno menjaju. Definisane i osiguranje kvaliteta, kako se navodi u OECD publikaciji „Početi snažno“, treba da bude učesnički i demokratski proces koji obuhvata različite grupe, uključujući i decu, roditelje i profesionalce koji rade sa decom (OECD, 2006).

Kvalitet može da se definiše i kao sinergija između međusobno povezanih elemenata kao što su: *orijentacioni kvalitet* (nivo pažnje koju vlada posvećuje politici iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja), *strukturni kvalitet* (sveobuhvatne strukture koje su potrebne za osiguranje kvaliteta u vaspitno-obrazovnim programima: jasna formulacija i primena zakona i podzakonskih akata, kvalitet fizičke sredine za decu ranog uzrasta, kvalitet i nivo obuke zaposlenih i slično), *vaspitna praksa i koncepcija vaspitanja* (nacionalni programski okvir), *kvalitet interakcije ili procesa* (interakcije između dece i vaspitača i interakcije između same dece u procesu učenja; saradnja u timu predškolske ustanove; nivo participacije i saradnje sa porodicom i lokalnom zajednicom; inkluzivnost sistema), *operativni kvalitet* (menadžment koji je responsivan na lokalne potrebe, unapređenje kvaliteta i delotvorno stvaranje timova) (Litjens, Taguma. 2010).

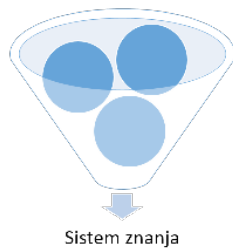
Pažljiva analiza navedenih aspekata kvaliteta pokazuje da „kvalitet nije objektivna datost, svojstvo koje postoji samo po sebi, već konstrukt koji razvijamo sa određenih društvenih, kulturnih i teorijskih polazišta u konkretnoj društvenoj praksi“ (Woodhead, 1996, prema Pavlović-Breneselović, Krnjaja, 2013).

Upravo iz svih navedenih razloga priču o profesionalizmu započinjemo pričom o kvalitetu, sa posebnim osvrtom na procesnom kvalitetu u okviru koga se pažnja posvećuje kontinuiranom profesionalnom razvoju zaposlenih zasnovanom na individualnim snagama svakog pojedinca i mentorisanju koje podstiče nezavisno donošenje odluka i pokretanje promena (Urban at all, 2011).

2.1. Profesija/profesionalizam – značenja i razumevanja

Konceptualno pojam „profesija“ vezuje se za znanje. Profesionalno učenje je, po svojoj prirodi, generičko i naučeno, znanje koje se unosi spolja i „isporučuje“ kroz programe studija ili obuka. Krajnji cilj jeste produkcija i upravljanje korpusom profesionalnih znanja, koji onda osigurava kvalitetno delovanje individualnih profesionalaca (Urban, 2012). To delovanje nazivamo profesionalizam.

Šema 1. Profesija/profesionalizam



Proizvođenje i upravljanje profesionalnim znanjem

Urban, 2012

Veliki broj istraživanja potvrđuje da je uloga praktičara, odnosno profesionalizam onih koji rade sa decom u ranom detinjstvu, ključna za kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa. Takođe, istraživanja nam ukazuju i na to da nije samo znanje to koje čini kvalitet, naročito u savremenom društvu koje karakterišu stalne promene. Novi diskurs koji je sve više prisutan u diskusijama o profesionalizmu praktičara koji rade sa decom u ranom detinjstvu jeste kompetentost. Sve više se govori o kompetentnom sistemu, koji je od ključnog značaja kao okvir unutar kojeg svaka ustanova i svaki pojedinac mogu da se razvijaju, napreduju i postižu uspeh, kao što je rekao Urban „ne postoji kompetentni sistem bez kompetentnih praktičara“. (Urban, 2005). Nivo obrazovanja vaspitača, kao ni korpus profesionalnih znanja, sam po sebi ne dovodi do kvaliteta procesa vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Mnogi autori, na osnovu sprovedenih istraživanja, ističu da je profesionalnost u oblasti nege i obrazovanja u ranom detinjstvu usko povezana sa sposobnošću kritičkog promišljanja pedagoške prakse i sposobnošću da se praksa promeni (Peeters, 2008; Urban, 2005, 2011; Pavlović-Breneslović, 2008; 2009; Krnjaja, 2010; Radulović, 2008, 2011 i drugi). U skladu sa savremenim saznanjima o profesionalnom razvoju, koji ukazuju na činjenicu da treninzi/obuke nisu dovoljni ukoliko želimo da kreiramo održivu promenu, posebna pažnja treba da se posveti mentorskom radu i podršci.

Endi Hargrives i Majkl Fulan (Hargreaves, Fullan, 2000) ističu da 21. vek sa sobom nosi nove izazove, kao što su: učenje da živimo i radimo u raznovrsnim, multikulturalnim zajednicama, novo shvatanje uloge roditelja – roditelj kao izvor učenja i podrške, a ne kao smetnja; sadržaj profesionalnog učenja postaje širi i produbljeniji i odnosi se na participaciju sa roditeljima, praćenje, vrednovanje, dokumentovanje, stalno praćenje nove literature i integrisanje u praksu, svatanje svrhe, smisla i strasti u obrazovanju i učenje da radimo sa drugima. To za sobom povlači i novi koncept mentorstva koji se posmatra kao aktivna integracija i sinergija zahteva prakse i teorije, odnosno kao kolaborativni profesionalizam – raditi sa, učiti od i podučavati.

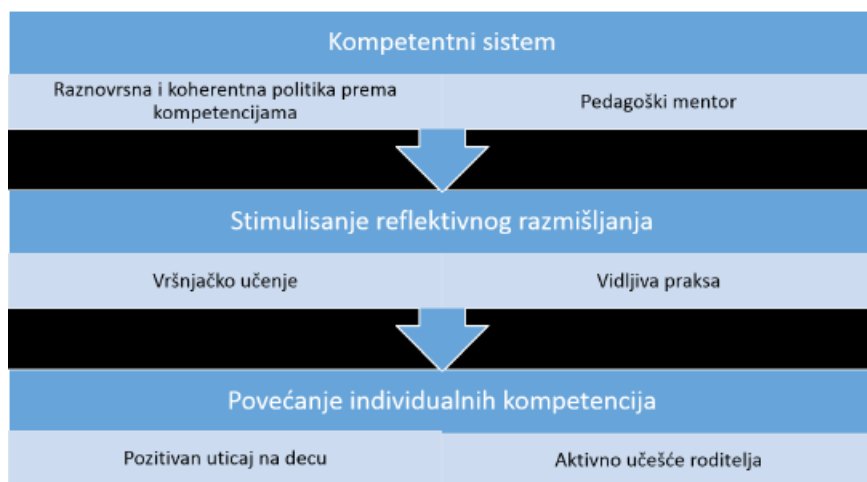
2. Nova paradigma za novo vreme – kolaboracija i kolaborativni profesionalizam

Dominantan model profesionalnog razvoja zaposlenih u predškolskom vaspitanju i obrazovanju još uvek je zasnovan na mehanicističkom modelu (Krnjaja, 2010) ili autonomnom profesionalizmu (Hargreaves, 2000). Profesionalizam i automija su usko povezani, što naglašava izolovanost i odvojenost vaspitača od drugih kolega dok profesionalni razvoj ima funkciju podupirućih promena, kompatibilnih postojećem sistemu obrazovanja, koje su usmerene na ekstenziju postojećeg, pojačavanjem efikasnosti i efektivnosti.

U skladu sa savremenim saznanjima o profesionalnom razvoju koji ukazuju na činjenicu da treninzi/obuke nisu dovoljni ukoliko želimo da kreiramo održivu promenu, razvija se sistemski model profesionalnog razvoja koji svoje polazište ima u sagledavanju obrazovnih sistema kao otvorenih, kompleksnih, multidimenzionalnih, dinamičkih, procesnih, preispitujućih sistema koji tragaju za smislom (Banathy, 1991, prema: Pavlović-Breneslović, Krnjaja, 2012), odnosno „izgrađuju svoju svrhu i grade smisao kroz proces vlastitog razvoja“ (Pavlović-Breneslović, Krnjaja, 2012: 146). Takva vrsta sistema zahteva da se obezbede mogućnosti za sve zaposlene da se angažuju u oblasti zajedničkog učenja i kritičke refleksije, uključujući „plaćeno“ vreme za stručno

usavršavanje. Svha systemske kompetentnosti je istovremeno pružanje podrške pojedincima da razviju svoje kapacitete za odgovoran odnos prema praksi u promenljivim i različitim društvenim kontekstima i stvaranje jasno definisanih uslova i načina uključivanja svih učesnika na različitim nivoima sistema. Postojanje „kompetentnog sistema“ jeste od krucijalne važnosti za razvijanje refleksivnih praktičara.

Šema 2. Nivoi kompetentnog sistema¹



Kompetentni sistem se razvija u okviru uzajamnih odnosa između pojedinaca, timova, ustanova i šireg sociopolitičkog konteksta i uključuje dobro upravljanje na nivou politika. Ključna karakteristika „kompetentnog sistema“ je pružanje podrške pojedincima da uvide svoje sposobnosti i razviju odgovorne i responsivne prakse, a, u skladu sa tim, posebna pažnja treba da se posveti mentorskom radu i podršci.

Povezanost pristupa mentorstva sa evolucionim modelom profesionalnog razvoja i teorijom promene ukazuju na proces transformacije sistema iz jedne paradigme u drugu, primenom systemske teorije i systemskog mišljenja (Squire i Reigeluth, 2000, prema Pavlović-Breneslović, 2009), gde osnovu kompetentnosti čini autonomnost i kritička refleksija koja se razvija kroz istraživanje, profesionalno umrežavanje, razvijanje projekata i kolaborativne akcije (Pavlović-Breneslović, 2014).

¹ Šema preuzeta iz Vandekerckhove, A., Trikić, Z., Miškeljin, L, et all (2013).

3. Mentorstvo – umetnost zajedničkog pro(raz)mišljanja

Koncept mentorstva kao refleksivnog i kolaborativnog profesionalizma, autori Piters i Vandenbruk (Peeters 2008; Peeters, Vandenbroeck 2011) razmatraju kroz kompetentnost da se traže rešenja u kontekstu „neslaganja“ (da diskutuju intenzivno u timovima i suočavaju različita mišljenja o promenama koje se mogu preduzeti i sprovesti u praksi), da se razume Drugi (naročito značajno u radu sa decom i roditeljima iz osetljivih društvenih grupa), kokonstrukcije znanja sa drugima (stvaranje zajednice koja uči unutar i van predškolske ustanove, koja obuhvata profesionalce, decu i roditelje), postupa i deluje sa fokusom na društvenoj promeni. „Akteri promene“ treba da razviju kompetencije koje im pomažu da otkriju šta je moguće u radu sa decom, roditeljima i zajednicom i da uvode promene u pedagošku praksu u cilju pružanja mogućnosti za razvoj i učenje dece.

Sistemska kompetentnost i koncept mentorstva kao kolaborativnog profesionalizma su, takođe, i odlike učćih zajednica: podrazumeva i utemeljuje se na razvijanju kapaciteta na bazi zajedničke vizije kroz dijalog i izgradnju zajedničkog značenja. U zajednici učenja interpersonalni odnosi podrazumevaju kolaboraciju, odnosno učestvovanje gde je suština u ko-razvoju i izgrađivanju odnosa oko zajedničkog smisla, vrednosti i vizije vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu (Pavlović-Breneselović, 2010).

Zasnovan na sistemskoj teoriji koncept mentorstva, kao kolaborativni profesionalizam, i razvijanje sistema mentorstva, kao mreže podrške, može da bude prava veza u razvijanju kompetentnog sistema. Mreža mentora, kao grupa za podršku, treba da funkcioniše kao proaktivni „mentoring mozaik“ (Head, Reiman and Thies-Sprinthall, 2003): čine je snage i kvaliteti mentora, partnerstvo i promovisanje novog učenja. Mreža mentora podrazumeva interaktivni proces, kako između samih mentora, tako i između mentora i tima praktičara i na taj način promovise i podržava vršnjačko učenje i kolaboraciju.

U okviru mentoring mozaika, mentori praktikuju različite uloge, razmenjuju kulturna znanja, uče nove veštine, grade zajednicu u kojoj svi uče kroz kolaboraciju svih učesnika.

Mreža mentora razvija osećaj zajedništva – mentori grade veze između sebe, sa zajednicom (u i izvan ustanove), uključivanjem drugih odraslih i, na taj način, postaju karika koja povezuje i gradi zajednicu vaspitača, dece, roditelja i drugih profesionalaca.

LITERATURA

- Hargreaves, A., (2000). "Four Ages of Professionalism and Professional Learning": *Teachers and Teaching: History and Practice*, vol. 6, No. 2.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2000). "Mentoring in the New Milenium". *Theory into Practice*, vol 39 (1), 50–56.
- Krnjaja, Ž. (2010). „Profesionalni razvoj iz ekološke paradigme“. Beograd: IPA. *Andragoške studije*, 2, 121 –140.
- Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet, Knjiga 1, Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Lazzari, A., Picchio, M., and Musatti, T. (2013). "Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context". *Early Years: an International journal of research and development. Special issue: 'Continuing professional development and the early years workforce'*, 33 (2), 133–145.
- Lick, D.W. Mullen, C.A. ed. (2003). *New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy*, London: Taylor and Francis Group.
- Litjens, I. and Taguma, M. (2010). *Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care*. Paris:OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*, Paris: O.E.C.D.
- Pavlović-Breneselović, D. (2009). „Izvodljivost i/ili kompatibilnost promena u obrazovanju“. Beograd: *Pedagogija*, 2, 319–324.
- Pavlović-Breneselović, D. (2010). „Od tima do zajednice učenja“. Beograd: *Pedagogija*, 2, 236–246.
- Pavlović-Breneselović, D. (2014). „Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača“. Podgorica: *Vaspitanje i obrazovanje*, 2, 57–68.
- Pavlović-Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2012). „Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta systemske koncepcije profesionalnog razvoja“. Beograd: IPA, *Andragoške studije*, 1, 145–160.
- Peeters, J., (2008). *The construction of a new profession: A European perspectives on professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam: Bernard van Leer Foundation.
- Penn, H. (2009). *Early childhood education and care, Key lessons from research for policy makers*, Nezavisan izveštaj dostavljen Evropskoj komisiji od strane NESSE mreže stručnjaka – elektronska verzija izveštaja je dostupna na: http://www.nesse.fr/nesse/nesse_top/tasks
- Radulović, L. (2008). Obrazovanje nastavnika: zajednički problemi i naše specifičnosti. U: Alibabić, Š. (Ed.), *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 233–245). Beograd: IPA.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.

- Vandenbroeck, M. (2011). "Diversity in early childhood services". In R. Tremblay, M. Boivin, R. Peters & R. Barr (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online] (Vol. 16). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Vandekerckhove, A., Trikić, Z., Miškeljin, L, et all (2013). *Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011). *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture.
- Urban, M. (2008). "Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession". *European Early Childhood Education Research Journal*. 16 (2): 135–152.
- Urban, M. et al. (2012). "Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice". *European Journal of Education*. 47 (4): 508–526.
- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy*. UNESCO: Education for All.

Lidija Miškeljin, Ph.D.

Faculty of Philosophy in Belgrade, University of Belgrade, The Republic of Serbia

FROM THE AUTONOMY OF A PROFESSION TO COLLABORATIVE PROFESSIONALISM

Summary: In the last two decades, more and more attention is given to the spread of quality education in early childhood. The access to improving the quality of education in early childhood is, among other things, based on the process quality that relates to the practice of preschool education with special attention to the continuing professional development of employees which is based on the individual strengths of each individual and mentoring that encourages independent decision and initiating change.

Many authors, surveys show, point out that professionalism in the field of early childhood education is closely linked to the ability of critical reflection on teaching practices and the ability to change said practices. In accordance with modern knowledge about professional development, which points to the fact that training is not sufficient if we want to create sustainable change, special attention should be paid to mentoring and support. The paper discusses a new concept of mentoring as an active integration and synergy of practice and theory, or as a collaborative professionalism – to work with, to learn from and to teach. The new concept of mentoring is based on an evolutionary model of professional development and theory of change and suggests the process of transforming the system from one paradigm to another, by applying systems theory, system thinking and existence of a competent system. The existence of a "competent system" is of crucial importance for the development of reflective practitioners and the new concept of mentoring.

Key words: professional development, professionalism, mentoring, competence.

SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PUPILS WITH DIFFERENT THINKING STYLES

Summary: In the article the results of the research are presented the purpose of which was studying of the peculiarities of social and communicative competence of pupils with different thinking styles. The research tasks included theoretical analysis of the references on the considered problem, identification of the dominating thinking style of pupils, as well as studying of the peculiarities of social and communicative competence of pupils.

The issues devoted to the development of social and communicative competence of teenagers are considered in the researches of G.N. Artemyeva, B.G. Ananyev, A.N. Leontyev, B.R. Lomov, G.M. Andreev, G. Widdowson, S.V. Znamenskaya, S.Z. Enikeeva, I.P. Kravchenko, I.V. Kuzmenko, etc.

In the course of interpersonal interaction not only social and communicative competence, but also thinking style functions. J. Kagan, H. Witkin, and others were among the first who tried to solve this problem within the framework of cognitive style, and C. Jung, L.N. Sobchik, G.A. Berulava, and others – within the framework of the theory of individuality. Much interesting data were obtained, characterizing individual singularity of human cognitive activity, however thinking style as a problem in psychology began to be studied rather recently (R. Bramson and A. Harrison, A.K. Belousova, M.A. Kholodnaya, etc.).

As a result of our research general and specific peculiarities of social and communicative competence of pupils with different thinking style were revealed.

Key words: pupils, senior teenagers, social and communicative competence, thinking style.

1. Introduction

By the nature and the extent of the contribution to the formation of a subject's personality, the social and communicative competence is key-note and universal: the productivity of labor, cognitive, mental activity, vitality of the human are significantly related to the ability of the individual to engage in social

* muha81@list.ru

communication, with one's own individual, psychological and personal features necessary for successful communication.

The results of numerous psychological and educational researches (G.M. Andreeva, L.A. Bodalev, I.A. Zimnyaya, G.A. Kovalev, Ya.L. Kolominsky, A.A. Leontiev, A.N. Leontiev, A.V. Mudrik, A.V. Petrovsky, I.I. Rydanova, etc.) show that it is the communication which develops a person, forms its most important features, moral sphere and world view.

Social and communicative competence is determined by G.S.Trofimova as "... an integrative ability based on humanistic qualities of the personality, aimed at ensuring the effectiveness of communication activities and determined by the experience of interpersonal communication, level of training and development of the person" (Trofimova, 2000: 56).

The problem of social and communicative competence holds one of the key positions in various areas of human knowledge – in Philosophy (M.S.Kagan, B.D.Parygin, V.M.Sokovnin) General and Social Psychology (B.G.Ananiev, G.M.Andreeva, A.A.Bodalev, Yu.N.Emelyanov, Yu.M.Zhukov, A.A.Leontiev, L.A.Petrovskaya, H. Remshmidt, E.V. Sidorenko), Pedagogics (N.V.Kuzmina, V.V.Sokolova, G.S.Trofimova), Social Pedagogics (B.Z.Vulfov, G.A.Kudryavtseva).

Problems of development of social and communicative competence of adolescents are considered in studies of G.N.Artemyeva, B.G.Ananiev, A.N.Leontiev, B.R. Lomov, G.M. Andreev, G. Widdowson, S.V. Znamenskaya, S.Z. Enikeeva, I.P. Kravchenko, I.V. Kuzmenko, etc. In the process of interpersonal interaction not only social and communicative competence, but also thinking style are functioning.

Since the 1980s, when the thinking style was differentiated from the problems of cognitive styles, stylistic peculiarities of thinking actively has attracted the attention of psychologists. One of the first attempts to solve this problem were within the cognitive style (J.Kagan, G.Uitkin, etc.), within the theory of individuality (K.Jung, L.N. Sobchik, G.A. Berulava, etc.). They received a lot of interesting data characterizing individual peculiarities of the human cognitive activity, but the thinking style as a problem of psychology has been investigated relatively not long ago (R.Bremson and A. Harrison, A.K.Belousov, M.A. Kholodnaya, etc.).

In this regard, the purpose of our research is to study the characteristics of social and communicative competence of pupils with different thinking styles (using the example of adolescents).

The subject of research is the social and communicative competence of pupils with different thinking styles.

The object of research is adolescent pupils.

Hypotheses of the study: social and communicative competence of pupils with different thinking styles will have their own characteristics.

2. Methods

A theoretical analysis of the psychological literature was used, aimed at detailed study of research problems; analysis of various theories of thinking styles; analysis of works of Russian and foreign authors on the issue of social and communicative competence.

An empirical research was conducted using approved test methods: method of thinking style (A.K.Belousova) method of “Diagnosis of social and communicative competence” (E.G.Gelfman, M.A.Kholodnaya, L.N.Demidova).

Methods of statistical data processing: descriptive statistics, H-criterion by Kruskal-Wallis, U-criterion by Mann-Whitney, correlation analysis by Spearman.

The research involved 73 pupils of the Municipal Budgetary Educational Institution Vesolovskaya Secondary School of General Education No. 1. The sample included pupils of both sexes aged 13–14.

3. Results

In accordance with the objectives of our research a diagnostics was conducted, aimed at identifying the predominant thinking styles of pupils. It was revealed that in the group of pupils the major dominant is management thinking style (39.73 %). Their characteristic is the desire to coordinate the activities of the participants through organizing it, integrating other persons, performing managerial influence, i.e. for these the organization and management of activities are preferred. Number two by frequency of occurrence is critical style (26.02 %). This group of pupils has an expressed ability to see weaknesses, errors, all sorts of flaws. 19.18 % pupils have practical thinking style, manifested in the ability to highlight the possibility of the practical use of different ideas. They try to bring implementation of the problem to its logical conclusion, and only after that they can work out other ideas. 15.07 % have no dominant thinking style, which proves the dominance of two or three functioning simultaneously. An interesting fact is that the initiative thinking style prevails among no surveyed pupils (0 %).

Based on these data, all samples were divided into three research groups:

Group 1 – pupils with the prevailing management thinking style;

Group 2 – pupils with the prevailing critical thinking style;

Group 3 – pupils with the prevailing practical thinking style.

Pupils with a predominance of several thinking styles did not take part in further research due to the small size of samples.

For the purposes of our research we analyzed characteristics of social and communicative competence of pupils with different thinking styles. It was revealed that in the group of pupils with the prevailing management thinking style, the social and communicative adaptability has a level of expression below average ($\bar{xx}=29.05$, at $\sigma=2.96$, $m=1.05$), and intolerance of uncertainty, on the contrary, is expressed above average ($\bar{xx}=40.88$, at $\sigma=2.64$, $m=0.93$). All other components of social and communicative competence are: pursuit to agreement ($\bar{xx}=32.75$, at $\sigma=5.84$, $m=2.06$), avoiding failures ($\bar{xx}=33.37$, at $\sigma=4.92$, $m=1.74$) and frustration tolerance ($\bar{xx}=34.37$, at $\sigma=4.59$, $m=1.62$) have an average degree of evidence.

At school with a predominantly practical component level thinking style and social-communicative adaptability ($\bar{xx}=30.66$, at $\sigma=4.93$, $m=2.84$) and avoiding failures ($\bar{xx}=29.66$, at $\sigma=2.88$, $m=1.66$) are expressed below average, at the same time, the level of frustration tolerance is expressed above average ($\bar{xx}=41.33$, at $\sigma=8.14$, $m=4.70$). Components: pursuit to agreement ($\bar{xx}=33.00$, at $\sigma=3.00$, $m=1.73$) and intolerance to uncertainty ($\bar{xx}=36.33$, at $\sigma=1.52$, $m=0.88$) have an average degree of expression.

In the group of pupils with the critical thinking style there is a lower level of intolerance to uncertainty ($\bar{xx}=30.50$, at $\sigma=2.58$, $m=1.05$) and a higher level of frustration tolerance ($\bar{xx}=43.66$, at $\sigma=6.97$, $m=2.84$). The level of social and communicative adaptability ($\bar{xx}=34.16$, at $\sigma=3.92$, $m=1.60$), striving for consensus ($\bar{xx}=33.16$, at $\sigma=5.11$, $m=2.08$) and avoiding failures ($\bar{xx}=35.66$, at $\sigma=4.27$, $m=1.74$) has an average degree of expression.

Statistical analysis of the received data revealed significant differences in the expressiveness of the social and communicative adaptation ($H=11.470$, $p=0.009$) and intolerance to uncertainty ($H=12.667$, $p=0.004$). In the so-called “zone of uncertainty” there are indicators of significance of differences in avoiding failures ($H=10.666$, $p=0.044$) and frustration tolerance ($H=11.039$, $p=0.035$), indicating the presence of differences, but not proving their significance. The difference in the degree of pursuit to agreement is not significant ($H=0.059$, $p=0.971$).

Therefore, we can say that the thing common to all pupils is an averagely expressed tendency to agreement, manifested in the absence of fear of disagreement, in the striving to solve the problem without conflict.

4. Conclusions

Analysis of data obtained from the research revealed the general and specific features of social and communicative competence of pupils with different thinking styles:

- a common feature for all pupils is the lack of fear of disagreement, divergence of views, combined with the desire to solve problems “peacefully” by finding a compromise;

- pupils with a predominance of the management thinking style have the desire to follow a clear, well-established view of things, actions, absence of doubts, orthodox thinking, uniqueness of perception without half-tones, fear of uncertainty, surprises, inability to wait, which leads to premature and untimely actions. They are characterized by flexibility in communication, ability to interact with different people, easy adaptability to changing circumstances, rapid reassessment of events and adaptation to them;

- pupils with the dominance of the practical thinking style show deeper love for life, belief in themselves and their capabilities, cheerfulness and enthusiasm, while there may be no sense of self-preservation combined with exceeding a reasonable level of risk. They are characterized by low self-control, incontinence, irritability, unwillingness to “control themselves”, verbal incontinence. At the same time they are flexible enough in communication, easily interact with others, easily adapt to rapidly changing conditions and circumstances;

- for pupils with a predominance of the critical thinking style the most significant characteristic is tolerance manifested in the ability to take into account others’ opinions and characters with no irritation and hostility, but when faced with an obstacle, or inability to get what they want they show incontinence, excitability, in conjunction with the manifestation of verbal aggression. At that, on the whole they are fairly open and sociable, but in certain situations they are shy, closed, insecure as interlocutors, and show some constraint in communication.

REFERENCES

- Belousova, A.K. (2002). *Self-organization of the joint thinking activity*. Rostov-on-Don: Rostov State Pedagogical University.
- Belousova A.K., Pishchik V.I. (2011). *Thinking style*. Rostov-on-Don: South Federal University.
- Koblyanskaya E.V. (1995). *Psychological aspects of social competence*. Diss. of PhD (Psychology). St. Petersburg: St. Petersburg State University.
- Kunitsyna V.N. (1995). *Communicative competence and communicative intelligence: structure, functions, relationships.*// Theoretical and applied problems of Psychology. St. Petersburg: Piter.
- Trofimova G.S. (2000). *Didactic bases of formation of communicative competence of pupils*. Diss. Of Dr. Sc. (Pedagogics). St. Petersburg.

Dr Olja Arsenijević*

Fakultet za poslovne i pravne studije,
Univerzitet „Union – Nikola Tesla“,
Beograd, Republika Srbija

UDC 316.644:378-057.175]:37.014.5

Originalni naučni rad

Dr Ljiljana L.J. Bulatović

Fakultet za medije i komunikacije,
Univerzitet „Singidunum“, Beograd,
Republika Srbija

Dr Goran Bulatović

Fakultet za menadžment, Sremski Karlovci,
Univerzitet „Union – Nikola Tesla“,
Beograd, Republika Srbija

STAVOVI PROFESORA PREMA PROMENAMA

Sažetak: Istraživanje je sprovedeno u cilju sagledavanja stava univerzitetskih predavača prema promenama, kao i ralacija između karakteristika ispitanika i njihovih stavova prema promenama. Uzorak ispitanika čini 287 univerzitetskih predavača sa Univerziteta u Novom Sadu i Univerziteta u Istočnom Sarajevu. Uzorak ima karakteristike i prigodnog i slučajnog, te se može reći da je reprezentativan, a podaci relevantni. Kao nezavisne varijable posmatrani su zvanje i radno iskustvo u univerzitet-skoj nastavi. U ovom radu primenjen je Survey metod kao uobičajena terenska studija. Latentna struktura instrumenta za utvrđivanje stava prema promenama se sastoji od tri faktora: Prihvatanje promena, Strah od promena i Korist od promena.

Cljučne reči: analiza varijanse, stav prema promenama, univerzitetski predavači.

1. Uvod

Svedoci smo velikog broja naslova, od radova sa naučnom pozadinom, do članaka u dnevnim listovima, na temu reforme obrazovanja. Svi predloženi postupci promena imaju isti cilj: imati kvalitetnije obrazovanje, tj. pratiti korak sa razvijenim državama. Ali, zida li se kuća od krova? Odnosno, koji put su države uzori prošle do postizanja željenog obrazovnog sistema? Ili, šta sve prethodi kvalitetnom obrazovnom sistemu? Konkretno, po čemu se, u odnosu na države uzore, mi još razlikujemo, a to ima veze sa razlikama u obrazovnom

* arsenijevicolja@gmail.com

sistemu? Kratko, najlakše je prepisati „recept“ za uspeh, ali to nije dovoljno, mnogo više je u onima koji taj „recept“ treba da realizuju.

Osim toga, razvoj tehnologija je, s jedne strane, rezultirao naglim povećanjem informacija, a sa druge, omogućio njihovu laku dostupnost. Sa tim u vezi, zadatak obrazovanja nije više memorisanje informacija (gradiva), već znanje njihove primene. Svakako da je pomenuto tesno povezano sa promenama u međuljudskim relacijama: od onih svakodnevnih, neformalnih, do onih koje se tiču obavljanja stručne uloge. Lako je informisati se o promenama sadržanim u deklaracijama, o promenama ciljeva obrazovanja, o promenama o načinu organizovanja nastave, ali da li će one suštinski, na terenu zaživeti, zavisi od stava prema promenama koji imaju prosvetni radnici. Opšte je poznato da su se funkcije nastave menjale i u vremenskoj, i u prostornoj dimenziji. Neraskidiva je veza njenih zadataka sa tipovima nastave i didaktičkim sistemima. Međutim, savremenom predavaču je više poznato kako se nastava nekada realizovala, više je nego ikada njegova struka na margini poželjnosti zanimanja, ali je nepromenljivo to da je za uspešnu realizaciju nastave nekad i sad ključna uloga predavača: znanja koje on poseduje i karakteristika njegove ličnosti.

Baveći se pitanjem izgleda i funkcija sistema vaspitanja i obrazovanja, akademik Kamenov presudnim smatra izbor između dve mogućnosti: „rukovoditi se potrebama, interesovanjima i mogućnostima onih na koje će se sistem primenjivati ili dokumentima na osnovu kojih se ustrojava sistem, odnosno zakonskim i podzakonskim aktima, kurikulumima, metodičkim uputstvima, i dr.“ (Kamenov, 2006: 29–37).

2. Empirijsko istraživanje

Cilj rada jeste da se pokaže da li postoje, i ako postoje kakve su, razlike među univerzitetskim predavačima u vezi sa stavom prema promenama s obzirom na strukturu po zvanju i strukturu po iskustvu u nastavi. Razlozi zbog kojih je važno rasvetliti pomenuti problem su sledeći:

- poznato je da su akademski obrazovani pojedinci pokretači promena;
- obavljajući svoje poslove, univerzitetski predavači svojim položajem i ulogom postaju odgovorni za rast i razvoj pojedinaca, organizacija i društva u celini.

Škola se u centru evropskog obrazovanja nalazi duže od četiri veka. Smatra se jedinim mestom izvora i sticanja znanja. Međutim, razvoj na nekoliko polja ljudskog delovanja poslednjih decenija doveo je u pitanje paradigmu institucije škole. Njena reorganizacija podstaknuta je sledećim promenama:

- Informacije su postale tako obimne da je obrazovna uloga škole po-

stala sekundarna (što je za rezultat imalo najnovija kretanja, kao što su učenje radi sticanja kompetencija ili „vratimo se osnovama“).

– Diplome više nisu garancija za zapošljavanje (što znači da jedan od stubova formalnog obrazovanja – ocenjivanje i izdavanje svedočanstava – sada ima samo relativnu vrednost).

– Alternativni izvori i informalno obrazovanje postaju sveuticajniji (npr. deca provode više vremena ispred TV ekrana ili kompjutera nego u formalnom kurikulumu).

– Pritisci društvenog miljea su se pojačali tako da je škola morala da se otvori i da stavi veći naglasak na društvene veštine (npr. škole su morale da usvoje preventivne obrazovne programe za borbu protiv nasilja, vandalizma i narkomanije).

– Od sedamdesetih godina na ovamo škola je morala da prihvati činjenicu da više nema monopol na obrazovanje i da predstavlja samo jednu komponentu doživotnog učenja (Arsenijević i dr. 2010).

Posmatrajući sa stanovišta građanskog obrazovanja, učenje zasnovano na usvajanju gotovih činjenica i znanja (bez aktivnog odnosa prema gradivu) i na autoritetu učitelja (bez mogućnosti dijaloga), rezultira izgradnjom poslušno-podobnih građana i pasivnih radnika.

U obrazovnom procesu akcentat se sa prenošenja znanja pomera na izgradnju veština koje se adekvatno mogu upotrebiti u demokratskom okruženju.

Novonastala paradigma postavlja pred obrazovanje potpuno nove zadatke. S tim u vezi neophodno je izvršiti promene u obrazovnom sistemu. Da bi one bile uspešne, neophodno je da ih prihvate i implementiraju u sistem svi akteri: od učenika, roditelja, društvene zajednice, direktora škola do samih nastavnika. Iz tog razloga reforme obrazovanja teško se mogu se izvoditi odozgo, dekretom Ministarstva prosvete. Neophodno je da inicijativa za implementaciju pođe iz osnove, od realizatora obrazovnog procesa, od onih kojima pripada ključna uloga u učionici. Tek u tom slučaju reforme neće biti „samo slovo na papiru“, već prosvetna realnost.

Razloge za otpor promenama kod predavača na fakultetima moguće je potražiti u jazu između obrazovanja nastavnika i različitih očekivanja koje nastavnik svojim radom treba da zadovolji, a posebno u pogledu:

- znanja i umešnosti u oblasti ili disciplini koju predaje;
- povezivanja uloge nastavnika u rukovođenju nastavnim procesom i uspešnosti u prezentaciji različitih nastavnih sadržaja;
- nastavnikove osposobljenosti za permanentno usavršavanje;
- nastavnikovog pridržavanja profesionalne etike;

- sposobnosti nastavnika da uvodi i primenjuje inovacije i da ostvaruje saradničke odnose radeći u timu (Đukić, 2003).

Jedna od značajnih promena u savremenoj novoj školi odnosi se na uloge i nastavnika i učenika. Smatramo je psihološki najteže prihvatljivom jer promena konteksta nadređeni-podređeni pogađa široku lepezu, od vrednosti, preko stavova do strukture ličnosti.

Upoznavajući stavove prema promenama kod prosvetnih radnika, mi na indirektan način saznajemo njihov doživljaj i odnos prema aktuelnim dešavanjima na polju reformi obrazovnog sistema. Svesni delovanja stavova na pojedinca, naglašavamo važnost uticaja stavova na selektivno stanje percepcije, kada među svim objektima „birmo“ da opazimo one koji su u skladu sa postojećim stavom. Ovim delovanjem stav sam sebe održava nepromenljivim, jer pojedinac ne percipira druge opcije.

Prisustvo određenog stava kod pojedinca ima određene psihološke funkcije: stav može da služi boljem prilagođavanju grupi, kao i postizanju određenih ciljeva (utilitarna funkcija); posedovanje stava može da obezbeđuje odnos prema složenim fenomenima (ekonomska funkcija); kada stav služi ispoljavanju različitih unutrašnjih sadržaja (funkcija ekspresije) i kada stav pomaže ličnosti da razreši neke unutrašnje sukobe (funkcija ego-odbrane).

Napred rečeno je u funkciji razumevanja ponašanja predavača. Osim toga, pomenuti izbor u vezi sa izgledom i funkcijama obrazovnog sistema između korisnika obrazovanja i vaspitanja ili dokumentacije, „nije u ingerenciji ljudi kojima je povereno neposredno rukovođenje prosvetom, nego političkih snaga na vlasti...“ (Kamenov, 2006). Srbija je Bolonjsku deklaraciju potpisala septembra 2003. godine u Berlinu, sa značajnim vremenskim zaostatom u odnosu na ostale zemlje potpisnice. „Vremenski tesnac“ u kojem su se našli predavači na univerzitetima je mogući razlog za postojanje otpora prema nastalim promenama, u smislu nedostatka vremena „u kojem se promena može razmatrati i razjasniti, kako bi se elementi spremnosti za promene uspostavili“ (Grubić-Nešić, 2005).

Važno je ukazati na to da se pojedinac prilagođava stanju stvari u svojoj radnoj sredini preko stavova, da se jednom formirani stavovi teško menjaju, da pokretanje promena narušava osećanje sigurnosti, kao jedne od najvažnijih čovekovih potreba.

H0: Opšta hipoteza od koje se polazi u istraživanje je da ne postoji veza pojedinih obeležja ispitanika sa posmatranom zavisnom varijablom.

Za potrebe ovog rada primenjen je Survey metod, kao uobičajena terenska studija, kada se na odgovarajućem uzorku ispitanika i pomoću odgovaraju-

ćih instrumenata prikupljaju, obrađuju, prikazuju i analiziraju značajni podaci. Uzorak ispitanika čini 287 univerzitetskih predavača sa Univerziteta u Novom Sadu i Univerziteta u Istočnom Sarajevu. Prvobitan uzorak je činilo 316 ispitanika, ali se nakon pregledanja upitnika uočilo da ima i onih koji su nepravilno popunjeni, te se smatra da su bili nezainteresovani za ovo istraživanje. Fakulteti na kojima su distribuirani upitnici birani su slučajnim putem, a u uzorak su ušli oni predavači koji su na dan zadavanja upitnika bili dostupni i koji su prihvatili da učestvuju u ovom istraživanju. Stoga, uzorak ima karakteristike i prigodnog i slučajnog, te se može reći da je reprezentativan, a podaci relevantni.

Tabela 1: Struktura uzorka ispitanika

VARIJABLA	Odgovor	F	%
Pol	Ženski	155	54.0
	Muški	132	46.0
Godine starosti	Do 25	27	9.4
	Od 26–35	83	28.9
	Od 36–45	64	22.3
	Od 46–55	88	30.7
	Preko 56 godina	25	8.7
Godine radnog iskustva u univerzitetnoj nastavi (bilo kao asistent/ bilo kao profesor):	Do 5 godina	112	39.0
	Od 5–10 god	56	19.5
	Od 11–15 god	72	25.1
	Preko 15 god	47	16.4
Zvanje	Asistent saradnik	85	29.6
	Asistent magistar	76	26.5
	Docent	38	13.2
	Vanredni profesor	27	9.4
	Redovni profesor	61	21.3

F-frekvencija

Instrument koji je korišćen u ovom istraživanju konstruisan je za izradu doktorske disertacije J. Rakić, kao i rezultati faktorske analize¹. Nezavisne varijable ovog istraživanja su: zvanje i radno iskustvo u univerzitetnoj nastavi. Zavisna varijabla je stav prema promenama, posmatran u svetlu tri faktora.

¹ Faktorska i ajtem analiza prikazane su u doktoratu Rakić, J. „Faktori formiranja stavova predavača o studentskoj evaluaciji nastave“, odbranjenog 2010. godine na Filozofskom fakultetu u Istočnom Sarajevu.

Broj ispitanika u pojedinim kategorijama je bio mali, tako da je izvršeno sažimanje. U skladu sa postavljenim ciljem, podatke smo obradili primenom analize varijanse.

Istraživanje je sprovedeno na fakultetima Novosadskog univerziteta i Univerziteta u Istočnom Sarajevu, tokom školske 2013/14. godine.

Istraživanje slično ovom sprovela je 2005. godine Arsenijević O. u cilju utvrđivanja nivoa tolerancije prema promenama zaposlenih na državnim i privatnim fakultetima koji izučavaju menadžment. Dobijeni rezultati su pokazali da je posmatrani nivo tolerancije na promene kod obe kategorije ispitanika zadovoljavajući, s tim da je on nešto viši kod ispitanika na privatnim fakultetima (Arsenijević, 2006).

2.1. Prikaz rezultata

Dobijeni rezultati biće prikazani u dve celine, prema odabranim nezavisnim varijablama.

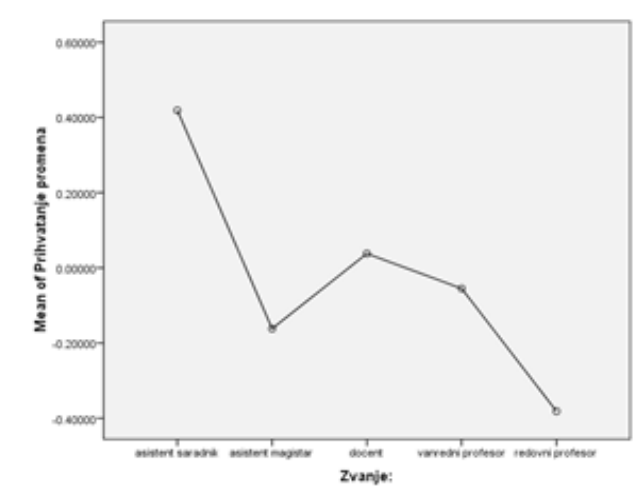
2.1.1. Promene i zvanje

Rezultati prikazani u Tabeli br. 2 ukazuju da akademsko zvanje ispitanika jeste varijabla koja diferencira ispitanike na dva faktora: prihvatanje promena i korist od promena. Statistički dobijene razlike na oba faktora su istog nivoa značajnosti (sig.) $p < 0.01$.

Tabela 2: Zvanje ispitanika i stav prema promenama

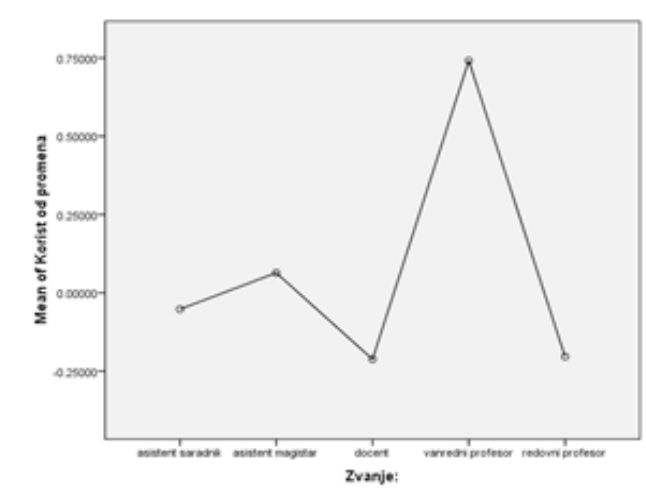
ANOVA		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Prihvatanje promena	Between Groups	25.904	4	6.476	7.021	.000
	Within Groups	260.096	282	.922		
	Total	286.000	286			
Strah od promena	Between Groups	5.771	4	1.443	1.452	.217
	Within Groups	280.229	282	.994		
	Total	286.000	286			
Korist od promena	Between Groups	19.593	4	4.898	5.185	.000
	Within Groups	266.407	282	.945		
	Total	286.000	286			

Ispitanici koji najviše prihvataju promene su zvanja asistent i saradnik, dok su redovni profesori kategorija ispitanika koja najmanje prihvata promene.



Grafikon 1: Odnos zvanja ispitanika i faktora Pritvatanje promena

Sadržaj Grafikona br. 2 ukazuje na to da kategorija ispitanika zvanja vanredni profesor promene sagledava kroz prizmu korisnosti, kao i na to da kategorije docent i redovni profesor najmanje gledaju korist od promena.



Grafikon 2: Odnos zvanja ispitanika i faktora Korist od promena

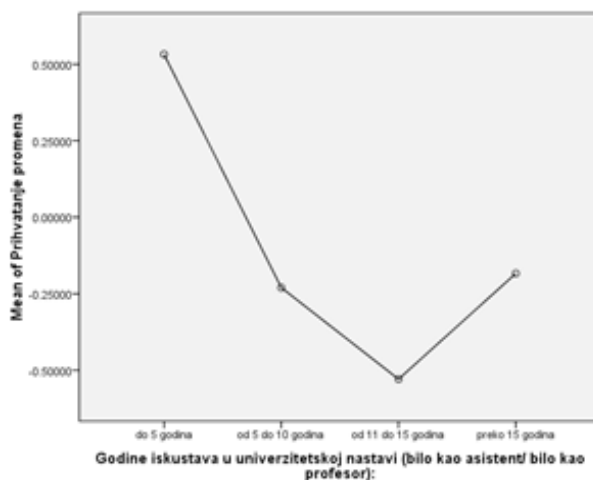
2.1.2. Promene i iskustvo u nastavi

Da je iskustvo u univerzitetskoj nastavi značajan izvor razlika u stavu prema promenama vidimo na osnovu rezultata prikazanih u Tabeli br. 3. Statistički značajne razlike su ostvarene na faktoru prihvatanje promena ($p < 0.01$), kao i na faktoru korist od promena ($p < 0.05$).

Tabela 3: Iskustvo u nastavi i stav prema promenama

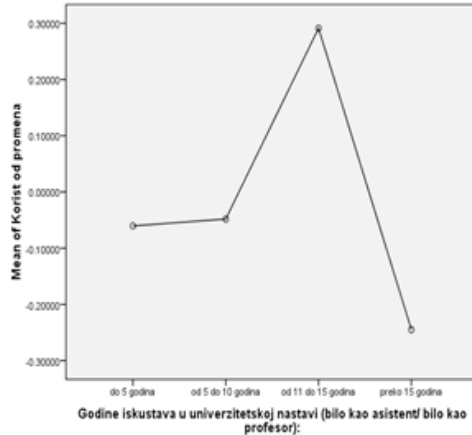
ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Prihvatanje promena	Between Groups	56.447	3	18.816	23.196	.000
	Within Groups	229.553	283	.811		
	Total	286.000	286			
Strah od promena	Between Groups	2.974	3	.991	.991	.397
	Within Groups	283.026	283	1.000		
	Total	286.000	286			
Korist od promena	Between Groups	9.455	3	3.152	3.225	.023
	Within Groups	276.545	283	.977		
	Total	286.000	286			

Najviše sklonosti ka prihvatanju promena pokazuju ispitanici koji imaju do pet godina radnog iskustva u univerzitetskoj nastavi, dok najmanje prihvatanje promena pokazuju ispitanici koji imaju radni staž u univerzitetskoj nastavi koji traje od 11 do 15 godina.



Grafikon 3: Odnos godina iskustva u nastavi i faktora prihvatanje promena

Faktor sa pragmatičnom konotacijom posmatranog stava je najviše izražen kod ispitanika koji su u univerzitetnoj nastavi od 11 do 15 godina, dok ispitanici koji rade u univerzitetnoj nastavi duže od 15 godina na promene najmanje gledaju kroz prizmu korisnosti.



Grafikon 4: Odnos godina iskustva u nastavi i faktora Korist od promena

Sveukupni rezultati pokazuju da je dobijeno sedam, od mogućih dvanaest, statistički značajnih razlika, što opovrgava početnu hipotezu. Među svim dobijenim razlikama samo je jedna na nivou značajnosti $p < 0.05$. Najveća vrednost F-testa iznosi 25.59, dok je njegova najmanja vrednost 3.23.

3. Diskusija sa zaključcima

Zaposleni sa zvanjem asistent pripravnik najviše prihvataju promene, dok redovni profesori najmanje prihvataju promene. Ovde imamo mogućnost interpretacije rezultata iz bar dva ugla: prvi, vidimo uticaj selektivnosti percepcije kod redovnih profesora, i drugi, utilitarne funkcije stav kod asistenata.

Docenti i redovni profesori najmanje vide korist od promena, dok u promenama najviše koristi vide vanredni profesori.

Zvanje ispitanika je pokazalo statistički značajne razlike na dva faktora: prihvatanje promena ($F(4)=7.02$, $p < 0.01$) i korist od promena ($F(4)=5.19$, $p < 0.01$). Iskustvo u univerzitetnoj nastavi pokazalo je statistički značajne razlike takođe na dva faktora: prihvatanje promena ($F(3)=23.20$, $p < 0.01$) i korist od promena ($F(3)=3.23$, $p < 0.05$), što znači da našu hipotezu možemo delimično prihvatiti.

Predavači koji imaju radno iskustvo do 5 godina najviše prihvataju promene, dok predavači koji imaju radno iskustvo od 11 do 15 godina najmanje prihvataju promene. Ovaj rezultat je u skladu sa prethodnim, koji kaže da ispitanici sa zvanjem asistenta prihvataju promene.

LITERATURA

- Arsenijević, (Delić) O. (2006). „Kreiranje inovativne organizacione kulture“ „*Inovaciona kultura u Srbiji – mit ili realnost*“ *Monograph of papers from scientific-research project*, Innovation culture as a factor in formation of the innovation systems development, funded by Secretariat for Science and Technological Development of AP Vojvodina, (editor Đ. Kutlača). Novi Sad: Faculty of Management.
- Arsenijević, O. Bulatović, Lj. Bulatović, G. (2010). „The Future of Managers' Education in Serbia“, *International Tehnology, Education and Development Conference*, Valencie, Spain.
- Djukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*, Union of pedagogical societies of Vojvodina, Novi Sad, p. 149.
- Grubić-Nešić, L. (2005). *Razvoj ljudskih resursa – spremnost na promene*. Novi Sad: AB Print.
- Kamenov, E. (2006). „Demokratizacija i decentralizacija obrazovnog sistema“, *Proceedings of the Department of Pedagogy*. Novi Sad, 2006–07. Vol 21–22, p. 29–37.

Olja Arsenijević, Ph.D.

The Faculty of Business Studies and Law in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade, The Republic of Serbia

Ljiljana Lj. Bulatović, Ph.D.

The Faculty of Media and Communications, University “Singidunum”, Belgrade, The Republic of Serbia

Goran Bulatović, Ph.D.

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

PROFESSORS' ATTITUDES TOWARDS CHANGES

Summary: The authors' conducted this research in order to study the attitude of university lecturers towards changes and the relations between the respondents' characteristics and their attitudes to changes. The research sample consisted of 287 university lecturers from the University of Novi Sad and the University of Eastern Sarajevo. The sample shows characteristics of both appropriate and random, so we can call it representative and the data relevant. As independent variables, we analyzed the respondents' academic titles and their work experience in university teaching. In this paper, we have applied the survey method as the usual field study. The latent structure of the instrument for determining the attitude towards changes consists of three factors: Acceptance of changes, Fear of changes and Benefits from changes.

Key words: variance analysis, attitude towards changes, university lecturers.

Јасмина Стојковић, спец.*
Снежана Милојковић, мастер
Јасмина Мишић, проф.
Основна школа „Иво Лола Рибар“,
Велико Градиште, Република Србија

UDC 37.011.3-051
Прегледни чланак

НАСТАВНИК – ЛИДЕР

Сажетак: Будућност нашег друштва зависи од квалитета образовања наше деце. У таквом друштву наставник је централна личност у васпитно-образовном процесу и стварању подстицајне климе за учење. образовање у 21. веку од наставника очекује да постане лидер, неко ко непрекидно истражује и примењује иновације ради стварања нових знања. Наставник – лидер сарађује, креира, доприноси напредовању професионалних знања, како у својој школи, тако и глобално. Захваљујући наставнику – лидеру, школе постају отворене, развијају се, сами наставници постају креатори сопствене праксе, а ученици постају проналазачи, лидери, јачи и већи од самих наставника. Да би у свему томе били успешни, наставници својим компетенцијама треба да одговоре изазовима које савремено друштво пред њих поставља.

Кључне речи: наставник, лидер, менаџер, компетенције.

1. Увод

Лидер подразумева процес, а не само чин, у коме одређена особа утиче на понашање људи, усмеравајући их на остварење одређених циљева организације. Бити лидер не значи само бити врхунски професионалац у одређеној области, већ значи бити лидер и у обраћању, у комуницирању и у понашању. Наставник лидер мора бити: самопоуздан, сигуран, информисан, ентузијаста, оптимиста кога одликују храброст и одлучност. Он мора да овлада многим вештинама – вештином комуникације, вештином, како вербалног, тако и невербалног изражавања. Лидерство се базира на разумевању, усмеравању и мотивацији сарадника. „Лидерство је процес утицања на људе да би они радили ка циљевима организације“ (Wehrich & Koontz, 1993).

Наставници раде у окружењу које од њих захтева да одговоре на бројна и разноврсна очекивања ученика, родитеља, директора, креатора

* jacastojkovic17@gmail.com

образовне политике и шире заједнице. У актуелном времену наставници су у Србији изложени притиску пораслог незадовољства квалитетом институционалног образовања и васпитања, а њихове школе се суочавају са дневним изазовима у раду, као што су недостатак квалитетних стручних кадрова, недовољна материјална средства за рад, вршњачко насиље, различити конфликти на релацијама наставници–ученици и родитељи–наставници, итд. У оквиру нове образовне политике, настале након политичких промена из 2000. године, главни концепти на којима су се заснивале промене били су: демократизација, децентрализација, деполитизација, квалитет, ефикасност, праведност, лидерство. Међутим, од тада па до данас, и саме промене у нашем образовању биле су подложне променама, нарочито када је реч о лидерству.

2. Редифинисање одговорности школских лидера

Наставник лидер кључан је фактор од кога зависи квалитет васпитно-образовног процеса, као и успех и мотивација ученика. Од њега се очекује стручно, педагошко-психолошко и методичко знање, као и преузимање личне и професионалне одговорности за процес учења. Он такође, треба да доприноси креирању и размени знања о успешном учењу и подучавању, да учествује у креирању образовних промена заснованих на истраживању у образовању, као и да планира свој професионални развој и усавршавање у циљу развоја и унапређивања школе и образовног система у целини.

Лидерима треба дати већу аутономију и подршку како би могли да се усмере на побољшање постигнућа ученика, као и на њихово подучавање. Потребно је јасно дефинисати њихове одговорности и нове моделе дељења лидерства, омогућити им нове врсте обучавања у циљу развијања лидерства.

Као део стратегије школског постигнућа ученика и развоја школа у Викторији (Аустралија) развијен је приступ лидерству (Pont, et al, 2008). У Аустралији је развој лидерства битан део свеобухватног оквира за развој образовног система. Постоји деветнаест програма који, у сарадњи са високообразовним институцијама и стручњацима из области професионалног развоја, показује позитивне резултате у развоју лидерских вештина учесника. У Аустралији је развој лидерства битан део свеобухватног оквира за развој образовног система (Matthews et al, 2008 и OECD, 2008).

Школски лидери у Енглеској сnose одговорност за развој и промовисање квалитетне наставе и квалитетног учења, што подразумева

мотивисаност наставника, стварање позитивне климе за рад, као и подстицање наставника за тимски рад. Успешан лидер мотивише своје запослене, прати њихово професионално напредовање и поставља изазове пред ученике који мотивационо утичу на њихова постигнућа (Hargreaves, et al, 2007).

3. Претварање школског лидерства у привлачну професију

Последњих година главни фокус образовних политика јесте школско лидерство. Креирају се посебни програми образовања за лидера, који су део наставничког иницијалног образовања, дефинишу се стандарди и лидерство постаје захтевна професија. Од лидера се очекује да буде вођа, иницијатор, добар организатор, менаџер. У Викторији (Аустралија) постоје посебни програми који охрабрују директоре да путују, уче, размењују искуства широм света и научено примене у својој школи, као и да стечено искуство поделе са другим школама (Matthews, et al, 2008 и OECD, 2008). Влада прати рад школа, процењује њихову ефикасност и на основу постигнутих резултата одлучује о интервенцији и подршци школи и школским лидерима, обезбеђује лидерима средства како би подржали промене у систему образовања. У савременом друштву 21. века школама је дата већа аутономија, а од лидера се очекује већа одговорност. Улога школских лидера је сада јасно дефинисана, она је знатно захтевнија и подразумева финансијски и људски менаџмент, као и лидерство за учење (Pont, et al, 2008).

4. Утицај лидера на сарадњу породице и школе

У обимној литератури која говори о сарадњи родитеља и школе може се пронаћи једна заједничка нит која повезује сва досад урађена истраживања из ове области, а то је да сви школски актери сматрају како је сарадња родитеља и школе изузетно важна. Готово у свим спроведеним истраживањима родитељи, наставници, па чак и ученици, говоре како већа сарадња међу родитељима и наставницима користи ученицима, унапређује школу као установу, помаже наставницима и оснажује породицу (Epstein, 2001).

Проблем са којим се школе у Србији срећу јесте слаба укљученост родитеља у школски живот своје деце. Сарадња породице и школе је неопходна карика за успешну реализацију васпитно-образовних циљева и задатака, све у циљу побољшања школских постигнућа деце. У школама у којима су родитељи равноправни партнери у васпитно-образовном

процесу и деца су успешнија и задовољнија. Охрабривање родитељског учешћа у школи, односно развијање сарадње између родитеља и школе може имати вишеструке позитивне исходе, како за ученике и њихове родитеље, тако и за саму школу, локалну средину, али и за целокупан развој (Јоксимовић и Богдановић, 2005). Доста школа сусреће се и са друштвено неприхватљивим облицима понашања, анксиозношћу и неуспехом ученика. Како би се превазишли ови проблеми присутна је све већа потреба за квалитетном и ефикасном сарадњом породице и школе. Све оно што породица подстиче и развија, школа треба да продубљује, а све оно што се у школи развија, породица треба да подстиче. Истраживања показују да је сарадња породице и школе недовољна и неадекватна (Јоксимовић и Богдановић, 2005).

Пошто школски лидери својим компетенцијама имају водећу улогу у организацији рада школе (Quinn, et al, 1996), њихов удео у укључивање и сарадњу родитеља и школе био би, на првом месту, стварање атмосфере у школи која погодује овим активностима. У правцу побољшања породице и школе, лидери могу предузети одређене кораке:

- 1) обуке наставника у области унапређења сарадње са родитељима путем имплементације различитих техника за рад са родитељима;
- 2) организацију радионица са родитељима;
- 3) информисање родитеља и шире заједнице о програму сарадње са родитељима за текућу годину путем друштвених мрежа;
- 4) обезбеђивање адекватне литературе за родитеље;
- 5) ангажовање стручњака у циљу обуке школског особља за рад са породицом;
- 6) зближавање породице и школе путем кућних посета породицама ученика;
- 7) саветовалиште за родитеље (једном недељно са педагогом и психологом);
- 8) све активности везане за сарадњу испратити медијски, како на локалној, тако и на националној телевизији.

Добра комуникација између родитеља и наставника и изградња међусобног поверења, допринеће бољем социјалном укључењу деце у живот и рад школе, а самим тим и њиховим бољим постигнућима. Ученици ће се осећати сигурније и срећније у таквом окружењу. Школа ће бити богатија за нова сазнања о ученику и родитељима, а родитељи ће бити више заинтересовани за сарадњу са школом и напредак школе.

5. Интеркултурално деловање школских лидера

Интеркултурална компетентност лидера представља способност да се препознају и користе културне разлике као један од ресурса за образовање (Berthoin-Antal, V. Friedman, 2003). Фокус је на потреби развоја интеркултуралне осетљивости усмерене на способност и компетентност лидера да идентификује и уважи културне радње. Једну од темељних одредница образовне реформе треба да представља и изградња школе као заједнице, при чему школа није само место где се преноси и усваја знање, већ и место интеркултуралног раста и развоја. За бољи квалитет наставе битан је утицај школског лидера, како би помогли ученицима да науче да живе у мултикултуралној заједници и утицали на изградњу интеркултуралног друштва. Школа би требало да делује као интеркултурална заједница јер сузбијањем предрасуда, неговањем сарадничког учења и социјалном иницијативом ученицима се пружа могућност да уче из властитог искуства. Лидери могу утицати на имплементацију интеркултуралности у школи кроз:

1. усмене, писане, аудио и електронске путеве обавештавања и придобијање школских актера за интеркултурално деловање;
2. придобијање подршке локалне самоуправе у циљу интеркултуралног трансформисања;
3. редовну комуникацију са школским управама и Министарством просвете;
4. формирање тимова за интеркултуралне активности са кокретном поделом задужења;
5. мотивисање наставника на интеркултуралне активности путем награда или посебног бодовања за напредовање у струци;
6. обуку и студијска путовања директора и ширег тима школе о темама битним за систематско интеркултурално деловање.

Овим активностима мењали би се ставови наставника и ученика према расним и етничким разликама, развијала би се толеранција, равноправност и узајамно поверење, уважавала би се културна различитост и прилагодио начин комуницирања у складу са културним специфичностима.

6. Закључна разматрања – Афирмација лидерске улоге наставника

Развијање наставника – лидера као кључне компоненте веома је битно како би се унапредила постигнућа у данашњим школама. Наставници – лидери били би, на тај начин, аутентични реформатори и иноватори у школама. Тиме би се створио капацитет да се успостави правац и да се утиче на друге да тим правцем иду ка заједничком циљу, мотивишући их и чинећи их посвећеним акцији и одговорним за њено остварење. Афирмисање наставника – лидера од стране директора једна је од битних карика у стварању успешних школа.

Наставник – лидер увек је спреман да проба нове методе, мења начине предавања, преузима ризик који подразумева изазове, а све у циљу побољшања постигнућа својих ученика. Он је стручњак у својој области, шири и креира визију школе, дели одговорност како за успех, тако и за неуспех. Он је визионар, катализатор промена, не мири се са статусом quo, тражи боље начине и уводи нове стратегије у подучавању, осмишљава иновативне и занимљиве програме како за наставнике, тако и за ученике. Такав наставник служи ученицима као модел, подстиче их да и сами истражују нове области.

Ако лидер има визију да је свако дете способно и може да постигне много и наставници ће имати висока очекивања од деце, што је веома битно за ученичко постигнуће. Уколико лидер обезбеди безбедну школу, наставник ће имати више времена да се фокусира на учење ученика. Школски лидер подржава стручно усавршавање наставника и тимски рад у циљу побољшања постигнућа ученика.

Мере које би требало директори да предузимају у циљу афирмисања наставника – лидера:

- 1) студијска путовања са којих би преносили искуства осталим колегама и сарадницима;
- 2) ангажовање већ афирмисаних лидера у имплементацији нових идеја;
- 3) презентација огледно-угледних часова;
- 4) давање нових улога и одговорности у школи;
- 5) стварање актива лидера на свим нивоима у школи у циљу афирмације лидерске улоге наставника.

ЛИТЕРАТУРА

- Andevski, M., Arsenijević, J., Spajić, B. (2012). *Leadership Characteristics of Employees in School Systems in the Republic of Croatia and Republic of Serbia*, Ministry of Science and Technological Development of the Republic of Serbia, Belgrade, p. 881–915.
- Berthoin – Antal, A., Friedman, V. (2003). *Negotiating Reality as an Approach to Intercultural Competence*, Discussion Paper SPIII 2003 – 101, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships-preparing educators and improving schools*. Colorado USA. Westview Press.
- Improving School Leadership – Country Background Report for the OECD Activity Improving School Leadership*, (2007). Helsinki Ministry of Education, Department for Education and Science Policy. Ireland Education Statistics 2007/2008. http://www.education.ie/servlet/blobServlet/stat_2007_2008.pdf
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice*, OECD.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Volume 2: Case studies on System Leadership*, OECD.
- Rajala, R. et al. (2000). *The Role of School Leadership in Learning at Work and Professional Development in Three European Countries*, Research, University of Lapland, Finland.
- Schratz, M. et al. (2010). *Improving school leadership in Central Europe, final report of the project: school Leadership for effective learning*.
- Tornberg, A. (2009). *The Finnish education and decision making sistem, Presentation*, Ministry of Education, Finland.
- Tim za školsko razvojno planiranje (2003). *Školsko razvojno planiranje: put ka školi kakvu želimo*, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd.
- Frost, D. (2011). *Teacher Leadership*, University of Cambridge, Cambridge.
- Hargeaves, A. et al. (2007). *School leadership for systematic improvement in Finland, A case study report for OECD activity: Improving school leadership*, OECD.
- Quinn, R., Faerman, S., Thompson, M., & McGrath, M. (1996). *Becoming a master manager: A competency framework*, New York: John Wiley and Sons.

Jasmina Stojković, Specialist

Snežana Milojković, M.A.

Jasmina Mišić, B.A.

Elementary School “Ivo Lola Ribar“, Veliko Gradiste, The Republic of Serbia

TEACHER – LEADER

Summary: The future of our society depends on the quality of education of our children. In that society, the teacher is the central figure and the one who is responsible for creating a stimulating environment for learning. When it comes to the education in the 21st century, the teacher is the one who is expected to become a leader, someone who is constantly researching and applying innovation in order to create new knowledge. A teacher-leader collaborates, creates and contributes to the advancement of professional knowledge, both in his school and globally. Thanks to that kind of teachers, schools become more open and developed, and the teachers themselves become creators of their own practice while the students become inventors and leaders, even stronger and better than the teachers themselves. In order to achieve this, teachers should be provided with competences that will help them to respond to the challenges that modern society places before them.

Key words: teacher, leader, manager, competences.

Др Невенка Нићин*
Др Анка Булатовић
Мр Добрила Регоје

Факултет за пословно индустријски менаџмент,
Београд, Република Србија
Европски универзитет,
Брчко дистрикт, Босна и Херцеговина

UDC 37.014.5
Стручни чланак

УТИЦАЈ ОБРАЗОВАЊА НА ПОСЛОВНУ СПОСОБНОСТ

Сажетак: Процес модернизације и примене технолошких иновација доводе у непосредну везу међузависности ниво формалног образовања, степен професионалне специјализације и обучености за обављање више послова у току радне каријере, што постаје императив новог начина пословања. Процес професионалног образовања, оспособљавања за једну професију, мора бити замењен, и то у систему образовања, у систем технолошког образовања, оспособљавања за прихватање технолошких промена, за стваралачко понашање у односу на новонастале радне и животне околности.

Оријентација на производњу, односно стварање нове вредности јесте есенцијални услов за пут ка добу знања. Без производње нема ни иновативности, глобалне конкретности, па производно оријентисане организације бивају успешно угушене или присиљене да се преоријентишу на трговину. Главни проблем који треба решавати путем управљања знањем јесте, дакле, оживљавање производње, стварање амбијента за успешну производњу, подстицање креативне иновације, глобалне конкурентности и извозне способности фирме.

Кључне речи: модернизација, специјализација, професија, иновативност, глобална конкурентност.

1. Увод

Образовање има друштвени карактер и дели судбину друштва. Систем образовања је кључно питање опстанка и успешног развоја једног друштва и зато је неодвојиво од економског, политичког и друштвеног развоја.

Знање је основни ресурс у глобалној економији. Образовни систем у Србији се развијао под утицајем друштвених преображаја, развоја научних сазнања и техничких достигнућа, као и под утицајем развоја сазнања друштвених наука.

* nicinnevenka@gmail.com

У условима актуелне трансформације српског друштва, у сфери привреде се као доминантна потреба издвојила потреба за предузетништвом, односно за развојем предузетничких вештина и способности у оквиру процеса образовања.

Промене институционалних облика високог образовања у савременим друштвима повезане су за захтевима тржишта и то на два начина: Универзитети су повезани са тржиштем и као специфичне организације рада које морају рационално да послују и да се мењају да би биле конкурентне.

2. Болоњски процес

Потребе и захтеви које поставља глобално тржиште рада условили су интернационално повезивање универзитета, што је присутно и у Србији, као тзв. Болоњски процес. Болоњска реформа би требало да омогући припрему једног дела „људских ресурса“ за глобално тржиште рада, односно, да им кроз покретљивост у оквиру европске универзитетске мреже донекле омогући бољу покретљивост на европском и светском тржишту радне снаге.

Државне образовне институције теже повезивању са иностраним институцијама образовања у циљу обезбеђивања квалитетније наставе која би боље оспособила ученике/студенте.

Институционално образовање, а посебно високо, не би смело да се обликује искључиво према ужим потребама привреде јер се сматра да недовољна усаглашеност сектора привреде и образовања чини образовни систем нефункционалним у процесу друштвеног развоја, те да он својом нефункционалношћу, или боље речено недовољном функционалношћу, тај процес успорава и отежава.

Према садашњим показатељима, највећи број запослених има стечено средње стручно образовање, и то 28,6 %. Од укупног броја запослених са средњом стручном спремом, 28,8 % је запослено у индустрији, 17,8 % у здравству и области социјалног рада, 9,2 % у трговини, а 8,8 % у саобраћају и везама.

Број школованих чланова нашег друштва се повећава, али такође постоји и податак да Србију годишње напусти око 32.000 људи.

Најновија реформа образовања предвиђа увођење дуалног образовања, по угледу на богате земље као што су: Немачка, Шведска, Аустрија и Швајцарска где је већ одавно уведена дуална систем образовања. Посебност тог система представља уска повезаност између привреде и образо-

вања, што је корисно, не само за ученике у привреди, већ и за апсолвенте виших занатских школа, факултета и универзитета, пошто образовање уско повезује са праксом.

3. Интелектуални капитал

У ери информатичког друштва, централно питање је питање успешности управљања знањем, односно образовањем појединаца.

За успешно стварање образованих појединаца сутрашњице неопходно је формирати модел образовања који задовољава три основна принципа:

- неопходна основа досадашњих знања из основних природних, техничких и друштвених наука;
- модел образовања треба да да пројекцију развоја тих наука на основу тренутних истраживачких и пословних активности;
- извршити селекцију талената и укључити их у научно-истраживачки рад.

Интелектуални капитал је важан, како за друштво, тако и за организације. Он може бити извор конкурентне предности и стимулације иновативности која води ка стварању богатства. Технолошке револуције и глобализација су довеле до превласти економије засноване на знању, у којој су успешне компаније оне које непрестано подстичу креативност и креирају ново знање. Успех компаније у економији знања у великој мери зависи од њене способности да мери, управља и развија своје знање. Због тога се управљање једним делом мора фокусирати и на ресурсе знања и њихову употребу. Већина научника и менаџера се слаже да извештаји о интелектуалном капиталу треба да буду додатак постојећим традиционалним финансијским извештајима, јер је то једини начин да се свеукупно пословање сагледа на прави начин. Најбољи доказ промене начина размишљања о факторима који доприносе пословном успеху организације јесте придавање све већег значаја мерењу и праћењу интелектуалног капитала и убрајање интелектуалног капитала у стратешки важну меру перформанси предузећа.

Систем образовања је подељен на два сектора у којима се припремају људи начелно различитих социјалних типова. Први је намењен деци виших слојева и оном делу средњих слојева који је у стању да плати скупо школовање. У првом сектору младим људима се усађују свест и амбиције будућних управљача, господара, вођа и учитеља друштва. У другом се припрема радна снага за предузећа и установе. Овде се људима не пружа знање, већ радна вештина.

Експерименти и емпиријска истраживања у области интелектуалног капитала су од непроцењиве вредности за даљи развој ове области и конвергенцију различитих приступа.

Проћи ће сигурно још доста времена док се не постигне консензус о најбољем моделу за мерење и извештавање о интелектуалном капиталу. До тада, научници и компаније широм света треба да наставе са емпиријским истраживањем у области мерења интелектуалног капитала, објављивањем добијених резултата и трансфером сопствених искустава другима, у циљу пораста броја појединаца и организација, заинтересованих за истраживање у области мерења и управљања интелектуалним капиталом.

4. Знање

Знање је информација која мења нешто или некога, или тако што постаје основа за неко деловање, или, пак, чинећи особу способном за другачије или ефикасније деловање. Управљање знањем оријентисано је на критична питања компетенција, прилагођавања и опстанка организације због све чешћих промена у околини у којој се оне не могу предвидети. У суштини, оно јасно изражава организацијске процесе који теже синергетском комбиновању података и капацитета информатичког процесирања на креативним и иновативним људским потенцијалима.

Наше фирме данас покушавају да раде на практично исти начин као што су пословале и пре тридесет, и четрдесет година. Индустриски начин пословања, са чврстом хијерархијском организационом структуром, ригидно постављеном производњом која производи за магацин готове робе, а не за познатог купца, практично је једини начин пословања који се може срести на овим просторима.

Флексибилност, усмереност на процесе, креативно кориштење нове технологије, овлашћивање запослених, тимови који се стварају за конкретне пројекте, и брига за задовољење потреба купаца, у нашој привреди су практично непознати појмови.

Циљ управљања знањем је одржати равнотежу између имплицитног и експлицитног знања и усмеравати их тако да се постигне више иновација и већа профитабилност организације. Осим тога, наше друштво предоминантно цени експлицитно знање, док су тацитна знања, која у суштини и јесу највећа вредност за пословање фирме, потцењена и обевзвређена. Све док не схватимо да су експлицитна знања само стадијум у стицању тацитних знања неопходних за успешно пословање, наше друштво неће кренути напред.

У добу знања, стратешки ресурс постаје људски капитал, уместо финансијског који је иманентан индустријском добу. Међутим, код нас је данас све важније и све представља значајнији ресурс од човека. Овде су људи претворени у тзв. технолошки вишак.

Знање и креативност су главни ресурс за организације које уче. Постоји само једно место где организација може тражити овај скупоецени нови ресурс, а то је међу својим особљем. Први корак ка добу знања је дакле другачије вредновање запослених. Не можемо видети како профит расте док не видимо како напредују људи.

У условима слома наше привреде у периоду транзиције и ратова, предузећа су гурнута у трку за профитом на кратак рок, што подразумева небригу за људске ресурсе. На дуги рок, ово је погубно за свако предузеће. Може ли концепт управљања знањем допринети да менаџери у нашим фирмама не виде вишак запослених, већ да на садашњу ситуацију гледају као на мањак посла?

Оријентација на производњу, односно стварање нове вредности, је следећи есенцијални услов за пут ка добу знања. Код нас се, сви баве трговином, што погубно делује на производњу, а без производње нема ни иновативности, глобалне конкурентности, па и оно мало производно оријентисаних организација бива успешно угушено или присиљено да се преоријентише на трговину. Нема стварања нове вредности, нема извоза, држава тоне све дубље у банкрот. Главни проблем који треба решавати путем управљања знањем је оживљавање производње, стварање амбијента за успешну производњу, подстицање креативне иновације, глобалне конкурентности и извозне способности фирме.

Нестанак средњег менаџерског слоја је значајна одлика пословања у добу знања. Компјутерске технологије омогућују разградњу хијерархијске пирамиде која је одлика организација у индустријском добу. Мрежне организационе структуре, пројектне организационе структуре и друге, замењују круту хијерархијску структуру, повећавајући флексибилност организације и њену способност брзог реаговања на промене.

Информатичке вештине су, такође, битан предуслов управљања знањем. Проблем је што се код нас, под информатичким описмењавањем, уопште не подразумева учење како применити информатичке технологије у циљу поправљања пословних перформанси фирме, нити су наши запослени научени да размишљају о томе.

Да би организација била способна да размишља о управљању знањем, потребно је учинити да запослени управљају сами собом, тј. да

постављају личне приоритете. Такође, ако претпостављени процењују подређене, и подређени треба да процењују свог надређеног.

Коришћење интуиције све више се подстиче и у пословању. На најбољим факултетима за менаџмент појављују се и програми и предмети за развој интуиције будућих лидера. Управљање знањем нужно доводи до промена које резултују тиме да организација постаје способна за ефикасније деловање. Управљање знањем по природи свога деловања подстиче креативност и иновативност запослених у садејству са коришћењем ИТ, које фирми обезбеђује конкурентску предност и бољу позицију на тржишту.

Посебно занемарена знања у нашим фирмама су процедурална (know-how) и каузална (know why), која су по својој природи тацитна и најтеже их је стећи и креирати, а одлучујућа су у стварању конкурентске предности и компетитивности фирме. Код нас се као знање препознаје практично (и малтене једино) декларативно знање, које је недовољно за успешно пословање фирме и одржавање конкурентности.

5. Закључна разматрања

На основу свега напред изложеног следе најважнија опажања и закључци:

1. Многобројна истраживања у области интелектуалног капитала указују на свесност компанија о важности коју интелектуални капитал има за остваривање циљева и дугорочне конкурентности, као и важности извештаја о интелектуалном капиталу приликом доношења стратешких одлука. До пре само неколико година се традиционално извештавање сматрало као потпуно задовољавајуће;

2. Данас је опште прихваћен став да финансијске мере, саме по себи више нису довољне и да их је неопходно надопунити нефинансијским мерама;

3. Остварен је значајан прогрес у смислу развоја модела за процену и мерење интелектуалног капитала;

4. Постоји разноликост у смислу дефинисања и класификовања интелектуалног капитала код различитих модела за процену и мерење интелектуалног капитала;

5. Многи модели имају сличну класификацију, али се компоненте интелектуалног капитала зову другачије. На пример људски капитал је исто што и имовина људи и индивидуална компетенција. Називање сличних ствари различитим именом може се протумачити и као позитивно и као негативно за област мерења интелектуалног капитала.

6. Ни један модел не задовољава све мотиве процене и мерења интелектуалног капитала и нема апсолутну исказну моћ;

7. Бројни постојећи модели су сувише специфични, с обзиром на то да су дизајнирани према стратешким циљевима и специфичностима одређене компаније. Самим тим је њихова универзалност и шира употреба лимитирана. Не постоји група индикатора, која је довољна општа да обухвати потребе разних индустрија и националних привреда.

8. Међународни комитет за рачуноводствене стандарде налази се пред великим изазовом у смислу постављања стандарда за исказивање интелектуалног капитала. Бављење стандардима у овом моменту би могло чак и штетно утицати на даљи развој ове области истраживања. Добровољна процена и мерење интелектуалног капитала и обелодањивање извештаја о интелектуалном капиталу је једино краткорочно решење. Дугорочно решење зависиће од потражње на тржишту капитала. Ако се акционари и аналитичари сложе да су извештаји о интелектуалном капиталу корисни, јер објашњавају пословне перформансе, тада компанија неће имати избора и мораће да удовоље њиховим захтевима.

ЛИТЕРАТУРА

- Drucker, P. (1989). *The New Realities*. Harper&Row: New York.
- De Bono, E. (2001). *Lateralno razmišljanje*. Finesa: Beograd.
- Haas H., Tamarkin, B. (1995). *Lider u svakom od nas – siguran put da otkrijete sebe*. Beograd: Poslovni system Grmeč, Privredni pregled.
- Ловрековић, З. (2003). „Управљање знањем – изазовног доба“. *Зборник радова, саветовање „На путу кад обу знања“*: Зобнатица.
- Malhotra, Y. (1998). *Knowledge Management for the New World of Business*. @ BrintInstitute.
- Naisbit, J. (1982). *Megatrends*. A Warner Communications Company.
- Schmid, B., Stanojevska-Slabeva, K. (2002). *Knowledge Media: An Innovative Concept and Technology for Knowledge Management in the Information Age*.
- Zack, M. (1999). „Developing a Knowledge Strategy“. *California Management Review*, Vol. 41, No. 3, str. 125–145.

Nevenka Nićin, Ph.D.

Anka Bulatović, Ph.D.

Dobriša Regoje, M.Sc.

Faculty for Business-Industrial Management, Belgrade, The Republic of Serbia
European University, Brcko District, Bosnia and Herzegovina

THE EFFECT OF EDUCATION ON WORKING CAPACITY

Summary: Further development and application of technological innovations have brought into close relationship of interdependence the level of formal education and the degree of specialization and professional ability to perform multiple tasks in the course of one's professional career which is becoming an imperative in the new ways of conducting business. The process of professional education, training for a single profession, needs to be replaced by the system of technological education, training for accepting technological changes, for creative behavior in the new working and living conditions.

Orientation to production or creation of new values is an essential condition for entering the knowledge era. Without production there can be no innovation, global competitiveness which is the reason why production-oriented organizations often get eliminated or forced to switch to trading. The main problem to be solved through knowledge management is therefore a revival of production, creation of an environment for successful production, encouragement of creative innovation, global competitiveness and export potential of the company.

Key words: modernization, specialization, profession, innovation, global competitiveness.

Татјана Михајлов, мастер*
Министарство просвете, науке
и технолошког развоја,
Школска управа у Зрењанину,
Република Србија

UDC 37.014.6
Прегледни чланак

СПОЉАШЊЕ ВРЕДНОВАЊЕ УНУТАР НОВЕ ОБРАЗОВНЕ ПАРАДИГМЕ

Сажетак: Суочавајући се са изазовима који су проистекли из процеса европских интеграција, у оквиру међународног пројекта *Праћење квалитета рада школа* под покровитељством Владе Краљевине Холандије и уз подршку стручњака из Инспектората образовања Министарства образовања, културе и науке Краљевине Холандије и Академије међународног Удружења образовних инспектората земаља Европе (SICI Inspectors Academy – The Standing International Conference of Inspectorates), Република Србија је Законом о основама система образовања и васпитања (*Сл. гласник РС*, бр. 72/09) у образовни систем унела новине с циљем остварења квалитетног, праведног и ефикасног образовног система, а који предвиђа мере које се односе на унапређење квалитета наставе, рада наставника и управљања школом, увођења нових механизма сарадње са родитељима и ученицима, као и унапређење надзора над функционисањем система у целини. Према овом Закону вредновање квалитета рада установа представља процену квалитета рада и подразумева два облика вредновања, а врши се на два начина: кроз самовредновање и спољашње вредновање.

Потреба за спољашњим вредновањем настала је из свести о потреби сталног унапређивања образовно-васпитног процеса, праћења и сагледавања јасне слике о школи.

Кључне речи: квалитет рада установа, вредновање, спољашње вредновање.

1. Вредновање квалитета рада у Републици Србији

1.1. Појам и значај спољашњег вредновања

Унапређење квалитета и улагање у образовање широм ЕУ један је од циљева Европског стратешког оквира за образовање и оспособљавање (European Strategic Framework for Education and Training-ET 2020). Квалитет образовања је од виталног значаја за економски и друштвени

* mihajlov.tatjana@gmail.com

успех и треба га континуирано пратити и побољшавати што подразумева систем осигурања квалитета који покрива све нивое образовања. Република Србија, иако није чланица, прихватила је овај стратешки оквир за образовање.

Процес вредновања подразумева самовредновање и спољашње вредновање. *Спољашње вредновање* (СВ) квалитета рада је процена коју спроводе спољашњи евалуатори. Њиме се мапирају јаке и слабе стране школе и усмеравају акције у подручја где је потребно унапредити квалитет. Процес је замишљен као процена од стране спољних и независних посматрача-евалуатора. Засновано је на великом броју информација које се прикупљају опсервацијом и директном комуникацијом са свим актерима живота и рада школе, а у складу са евалуационим критеријумима и успостављеним стандардима.

У правној регулативи Републике Србије није било институција и служби које су се бавиле обезбеђивањем квалитета у образовању до 2003. године, када су постављене основе овог система. Ради праћења, обезбеђивања и унапређивања квалитета и развоја система образовања и васпитања, основани су *Завод за унапређивање образовања и васпитања* и *Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања*. Поред ових установа, квалитетом се бави и *Национални просветни савет* који утврђује стандарде квалитета образовања и васпитања по нивоима и врстама, опште и посебне стандарде знања. Пројекат је започео 2008. године и одвијао се у 3 фазе, а школске 2012/13. године приступило се редовном СВ квалитета рада школа.

1.2. Тела и задужења приликом спољашњег вредновања

СВ обављају просветни саветници Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и по потреби, представници Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, организовани у *тимове* од 4 члана. По обавезном програму обучени су од стране страних евалуатора и стручњака Инспектората образовања Министарства образовања, културе и науке Краљевине Холандије и Академије међународног Удружења образовних инспектората земаља Европе. У вршењу СВ користе *јединствене инструменте* чиме се осигурава квалитетан процес, продукти, објективност и поузданост оцене којом се процењују школе приликом вредновања.

Након завршетка процеса вредновања Тим сачињава *нацрт извештаја* и упознаје директора са областима квалитета рада чији је ниво

остварености висок и областима чији је ниво остварености низак, а које захтевају активности на унапређењу. Следећа фаза је припрема *писаног извештаја* (учествују сви чланови Тима) са описом утврђеног чињеничног стања по областима дефинисаним стандардима квалитета и оценом општег квалитета рада и достављање извештаја школи. Подаци из извештаја уносе се у *базу података* установе у оквиру јединственог информационог система просвете, доступну свим заинтересованим корисницима.

1.3. Оквир за спољашње вредновање

Савремена образовна политика и реформски процеси посебну пажњу поклањају стандардима квалитета рада установа и образовању умереном на постигнућа. Осигурање квалитета рада регулисано је чланом 48. *Закона о основама система образовања и васпитања* (Сл. гласник РС, бр. 72/09, 52/11 и 5/13), а *Правилником о вредновању квалитета рада образовно-васпитних установа* (Сл. гласник РС, бр. 9/12) прецизирају се поступци вредновања, рокови и други захтеви у погледу комуникације са школама, осигуравајући транспарентност поступка и јавност рада спољашњих евалуатора. Оквир квалитета за вредновање обухвата *30 стандарда квалитета* и *158 индикатора/показатеља квалитета рада*, прецизираних *Правилником о стандардима квалитета рада образовно-васпитних установа* (Сл. гласник РС, бр. 7/11 и 52/11) у *седам кључних области*. У оквиру сваке кључне области стандарди и показатељи представљају опис квалитетне праксе и чине оквир квалитета који покрива све аспекте живота и рада у школи и распоређени су у кључне, додатне, изабране и преостале стандарде¹. На основу остварених и неостварених стандарда изражава се општи квалитет школе кроз оцену, а оцена 4 је највиша коју школа може добити². Овакав систем вредновања одобрен је од стране надлежних институција и донесен уз разумевање и сагласност образовне јавности и омогућава да све школе буду вредноване на исти начин и са истом прецизношћу; јасноћа оквира помаже надзору у аргументацији о поступцима, а оквир је подложен квалитативним променама.

2. Досадашња релевантна истраживања спољашњег вредновања у земљама Европе

Побољшање квалитета образовања је кључно питање у политици расправе о образовању на нивоу ЕУ. Државе чланице се подстичу

¹ Правилник о стандардима квалитета рада установа (Сл. гласник РС, бр. 7/11 и 52/11).

² Види Члан 20. овог Правилника.

да развијају и промовишу такву културу и обезбеђују транспарентност квалитета исхода за процену ради заједничког учења на терену. У 2014. години, Савет је позвао Европску комисију да ојача узајамно учење и подржи државе чланице у развоју њихових аранжмана за осигурање квалитета³. У извештају *Eurydice*, којем је претходио извештај из 2010. године, дат је специфичан и упоредни преглед школа широм Европе које у свом систему имају вредновање квалитета рада, у циљу промовисања размене знања и приступима за побољшање квалитета образовног система.

Вредновање квалитета рада школа које је започето у раним 2000-тим распрострањено је широм Европе и од тада се увело/уводи у још неколико других земаља. Опсег варира по земљама, у зависности од тога какву аутономију има.

2.1. Тела одговорна за спољашње вредновање

У већини образовних система спољашњи евалуатори су инспектори са одређеним бројем година професионалног искуства на пословима наставника или управљања школом и/или са ширим спектром квалификација и разноврсним професионалним искуством, вештинама комуникације и извештавања, познавања неколико језика, језика националне мањине, аналитичким способностима, ИКТ вештинама, стручним знањем о образовном систему, и који су за свој рад одговорни инспекторату или неком другом телу на највишем нивоу. Постоје два основна типа тела, више или мање једнако заступљена: одељење на највишем нивоу власти или инспекторат и посебне агенције којима је поверен посао СВ.

2.2. Критеријуми спољашњег вредновања

Критеријуми вредновања су базирани на параметрима (мерљиви аспект области који може да се процени) и потребним стандардима (одреднице, нивои, норме). Већина земаља користи стандардизоване критеријуме установљене на највишем нивоу власти са фокусом на широком спектру школских активности (квалитет наставе и учења, исходи учења, област управљања школама и поштовање прописа). Оквири варирају у дужини и сложености; обично су структурирани према главним областима школских активности и организовани у више специфичних параметара. Како би се помогло евалуатору да процени степен квалитета школа, оквир дескрипцијом дефинише ниво који се очекује за сваки параметар или области рада школе.

³ Закључци види Савет 20. маја 2014. године о осигурању квалитета за подршку образовању и оспособљавању, ОЈ С 183, 14. 06. 2014. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614%2807%29>

3.3 Динамика и фазе спољашњег вредновања

Учесталост СВ подразумева три главна модела: циклични – у којем се све школе оцењују у редовним интервалима, а које је прописало централно/највише тело или инспекција; фокусирани приступ на основу узорка или комбинацију ова два модела. У случају цикличног модела, СВ се одржава у редовним интервалима од 3 до 10 година (најчешћи успостављени интервал је 5 година).

Сам процес одвија се у три фазе; *прва фаза* се састоји од прикупљања и анализирања података о школама. *Друга фаза* подразумева посету школи, посматрање наставе и других дешавања, прегледање документа и разговоре са школским и другим релевантним актерима (родитељима, школским одбором). *Трећа фаза* обухвата припрему и писање извештаја. Ове фазе су присутне у свим земљама, иако се неки кораци различито спроводе и показују различите степене сложености. У већини случајева, евалуатори прикупљају низ података (ученичка постигнућа, успех у националним тестовима) из различитих извора пре посете школи. Такви подаци обично се допуњују другим квантитативним информацијама (величина разреда, однос ученик–наставник, број деце са посебним потребама, стопа ученика који раније напуштају школу, процене наставника). Евалуатори користе претходне, интерне извештаје о процени, стратешка документа школе, акционе планове рада који су у вези са социјалним статусом ученика, административне и специфичне документе. Извор информација може да потиче од различитих школских актера (директора, наставника, родитеља, ученика, представника локалне заједнице) које се прикупљају током посете школи, путем интервјуа.

Посете школама представљају стандардни корак у поступцима свих земаља. Дужина посета варира од 1 до 7 дана (у просеку је 2–3 дана), а зависи од сложености инспекције или величине школе по броју ученика и/или броју наставника. Посете се организују у вези са три главне активности: разговор (наставници, директори и представници управе школе), посматрање часова (50–70 %) и ученици у паузама (ради бољег разумевања школске климе) и прегледа школских активности, просторија и/или интерних докумената.

Налази евалуатора, и када је то потребно мере које налажу, описани су у коначном извештају евалуације. Ова пракса је заједничка свим земљама и представља дијалогски процес између евалуатора и руководства школе (у неким случајевима и наставника). Углавном се одвија у три корака (нацрт извештаја, повратне информације и финализиран извештај).

2.4. Исходи спољашњег вредновања и ширење резултата

Анализа резултата СВ открива много шароликију слику. Заједничко за готово све образовне системе јесу *препоруке* које евалуатори формулишу у извештајима. Природа и тон препорука се разликују (од обавеза за конкретном акцијом до општих сугестија за побољшање у широј области).

Након препорука, школе, евалуатори, и/или надлежни органи предузимају акције које се могу груписати у три категорије: корективне акције, дисциплинске мере и акције подизања свести (већина земаља је развила одредбе које спадају у прве две категорије, а у неколико случајева резултати су конципирани као инструмент да се ојача видљивост школа које су добре за унапређење школске праксе у целини). Школе су у обавези да предузму акције у циљу побољшања квалитета образовања (достава *акционог плана* у којем се на специфичан начин земље планира превазилажење идентификованих слабости); мере подршке су им доступне и обично се састоје од додатних професионалних обука или додатних финансијских средстава.

Резултати се могу објавити у потпуности, са одређеним ограничењима, или се не објављују широј јавности и/или релевантним актерима, већином у целини или са ограничењима и обично на сајту централног/ највишег нивоа власти, сајту тела које обавља СВ, или сајту саме школе.

3. Рефлексија на спољашње вредновање

Анализирани примери СВ у земљама ЕУ одликују различитости, али и сличности система „пуне инспекције у школама“, „потпуне контроле“ или „широке инспекције“. Суштина је у следећем:

1. Инспектори/евалуатори/проценитељи посећују школе како би стекли увид у дешавања у њој и који су резултати учења и наставе;
2. Раде у малим групама (величина зависи од величине и сложености школе која се вреднује);
3. Посете трају неколико дана (у зависности од величине и комплексности школе);
4. Активности евалуатора варирају, али готово увек пре посете врше анализу школске документације, школског развојног плана, распореда часова, само процену школе; за време посете – разговор са директором и руководећим органима, наставницима, ученицима и родитељима; присуствује се настави и другим активностима; посматрају се састанци и процеси у школи и анализирају се ученички досијеи;

5. Користи се заједнички оквир критеријума вредновања који је донет у земљи, сет индикатора и показатеља за процену и тако се долази до процене квалитета (у већини случајева вреднује се домен/подручје квалитета);

6. Оцена се дели са школом након вредновања; у највећем броју на састанку са представницима школе, али и у извештају који се доставља након краћег периода;

7. Извештаји се објављују, али на различите начине;

8. Када вредновање покаже да школа има проблеме са квалитетом, надлежни органи (регионалне власти или министарства) покрећу механизме (аранжмане за помоћ и друге мере које ступају на снагу) за поправљање квалитета рада у зависности од националног, стандардизованог оквира квалитета у земљи;

9. СВ се врши по одређеној шеми која предвиђа поновни преглед након одређеног броја година у свакој школи;

10. Методе СВ варирају за различите врсте школа или секторе.

Иако у извештају *Eurydice* из 2014. године нема података за РС, вредновање се спроводи, а карактеришу га:

1. Донети законски оквир за спровођење СВ у школама и обучени спољашњи евалуатори за вредновање квалитета рада;

2. Евалуатори који кроз посете школа врше СВ како би стекли увид у сва дешавања;

3. Евалуатори који раде у тимовима од 4 члана;

4. Посете школама трају 1 и више дана (узорак је најмање 40 % часова у односу на укупан број наставника);

5. Активности евалуатора подразумевају детаљну анализу школске документације и развојног плана, одређивање додатних стандарда пре посете школи, а за време посете анализа самовредновања и ученичких досијеа, разговори са директором, руководећим органима, наставницима, ученицима и родитељима; присуствовање настави и другим активностима; посматрање састанака и процеса;

6. Коришћење заједничког оквира критеријума вредновања који је донет у земљи;

7. Званични извештаји не садрже препоруке;

8. Оцена се дели са школом; усмено на састанку са представницима школе након спроведеног СВ и у писаном извештају (у року од 8 недеља);

9. Извештаји су доступни јавности (постављен је портал, али још није активан);

10. Циклично вршење СВ у интервалу од 5 година;
11. Правилником је предвиђено поновно СВ када су ученичка постигнућа слаба 3 године за редом.

4. Закључна разматрања

Вредновање квалитета у образовању може се схватити као политика, процедура и пракса дизајнирана за постизање, одржавање или побољшање квалитета у одређеним областима, као процена, систематска и критичка анализа која укључује све релевантне податке у вези са школским животом и свим учесницима образовно-васпитног процеса, а доводи до оцене стања и препорука за побољшање.

Трендови децентрализације система образовања од 1980-их на овамо, у комбинацији са традиционалном аутономијом земаља, довели су до стварања специфичних облика СВ. Значај процене школе варира од земље до земље. Свака земља развија културу вредновања која се фокусира на различите аспекте и може бити више или мање развијена. Да би се схватило како се вредновање школа може унапредити и развијати у РС, мора се наставити тренд праћења и изучавања вредновања у земаљама које имају другачије приступе у циљу осигурања квалитета.

ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М. (2004). „TQM-можемо ли управљати квалитетом у школама?“. *Педагошка стварност*, 50(5–6): 358–365.
- Андевски, М. & Дунђерски, С. (2006). „Образовни стандарди и менаџмент квалитета у школи“. *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад. (31): стр.667–678.
- Council of the European Union. (2015). *Council conclusions of 20 May 2014 on quality assurance supporting education and training*. <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614%2807%29>> 06.02.2015.
- C. van Bruggen, J. (2010). *Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work*. SICI.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gajić, O. (2007). *Prilozi metodici vaspitno-obrazovnog rada: diskurs o strategijama obrazovanja i socijalno-pedagoškim temama*. Novi Sad: Filozofski fakultet, odsek za pedagogiju. Budisava: Krimel.
- Ministarstvo prosvete i sporta & BRITISH COUNCIL (2005). *Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škola*. Beograd: Grafopak, Arandelovac.
- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P. & de Leeuw, R. (2012). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country background report for the Netherlands*. University of Twente, the Netherlands.

- Службени гласник РС (2013). Закон о основама система образовања и васпитања. (бр. 72/09, 52/11, 55/13).
- Службени гласник РС (2012). Правилник о вредновању квалитета рада установе (бр.9/12).
- The Inspectorate of Education in the Netherlands. (2010-11). *Blue book*. Netherlands Inspectorate.1 march 2012.pdf.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. How to Match Internal and External Evaluation? Conceptual Reflections from a Flemish Perspective. *International Congress for Effectiveness and Improvement*. Annual World ICSEI: 261–277. <<http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/261-277.pdf>>10.02.2015.
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2010). Стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа. Београд: ЗУОВ.

Tatjana Mihajlov, M.A.

Ministry of Education, Science and Technological Development, School Administration Office in Zrenjanin, The Republic of Serbia

EXTERNAL EVALUATION WITHIN THE NEW EDUCATION PARADIGM

Summary: Facing the challenges that have risen from the process of the European integrations, within the international project *Monitoring the quality of work in schools* under the auspices of the Government of the Kingdom of the Netherlands and with the support of the experts from the Inspectorate of education of the Ministry of education, culture and science of the Kingdom of the Netherlands and the Academy of the International Association of educational inspectorate of the countries of Europe (SICI Inspectors Academy – the Standing International Conference of Inspectorates), the Republic of Serbia has entered new items into the educational system by the Law on the Foundations of Education System (“Official Gazette of the Republic of Serbia”, no. 72/09), with the aim of accomplishing the high quality, fair and efficient educational system which envisages the measures that relate to the improvement of the quality of teaching, of the teachers’ work and school management, of the introduction of a new mechanism of cooperation with parents and pupils, as well as the improvement of the supervision under the system functioning on the whole. According to the law, the evaluation of the quality of work of the institutions presents the estimation of the work quality and implies two forms of evaluation, i.e. it is done in two ways: through self-evaluation and external evaluation.

The need for external evaluation has arisen from the need for constant improvement of educational-pedagogical process, monitoring and envisaging a clear image of the school.

Key words: quality of the work of institutions, evaluation, external evaluation.

**УСАГЛАШАВАЊЕ СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И
ОБРАЗОВАЊА У СКЛАДУ СА МЕДИЈСКИМ И
ТЕХНОЛОШКИМ ПРОМЕНАМА**

**ADAPTING THE EDUCATIONAL SYSTEMS
TO KEEP PACE WITH CHANGING
MEDIA AND TECHNOLOGY**

Snežana Mirasčieva, Ph.D.*
Emilija Petrova Gjorgjeva, Ph.D.
Snežana Stavreva Veselinovska, Ph.D.
Faculty of Educational Sciences,
University “Goce Delčev”, Štip,
The Republic of Macedonia

UDC 373.2:004
Original scientific article

APPLICATION OF NEW TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES IN KINDERGARTENS FROM THE PERSPECTIVE OF PRESCHOOL TEACHERS

Summary: This paper discusses two issues: the use of new techniques and technologies in kindergartens and the preschool teacher's ability to apply modern ICT. Namely, we are living in a world where changes are happening very fast and in which various communication technologies are taking an increasingly significant place in our everyday lives. The fact that in 2003 the United Nations included the development of these technologies and internet as one of the eight development goals for improving the living standards of all people on the planet shows how important the use of information technologies and resources that are placed on the internet is. Those having access to information and knowing how to make use of the advantages of information technology can progress and develop much faster. This applies to whole societies, parts of societies and individuals. The educational system is a part of the society, and literacy of future citizens is one of its most important tasks. The tumultuous development of the new information-communication technologies has not bypassed preschool education. However, the specific qualities of the preschool educational system define a specific way of implementing information technologies. The children of this category are in a delicate phase of their development that requires attention during the introduction of new things because, despite the progressivity of these, they can have a negative influence and can be abused. Therefore, it is necessary to realize the implementation of information-communication technologies through their application and integration into the educational work of preschool teachers, in order to positively influence all areas of child development, to enhance the quality of all segments of the educational work, and to develop children's media culture. This requires a preschool teacher who will be able to apply modern information-communication technologies.

Key words: preschool education, information-communication technologies, child development, educational work.

* smirascieva@gmail.com; snezana.mirascieva@ugd.edu.mk

1. The need for ICT in the educational process

The beginning of the new millennium is an extremely dynamic period in the development of computer science and technology. The digital world has become both the support of everyday life and the major thrust in the globalization of the world. Computers, on the one hand, integrate in modern everyday life, and, on the other hand, are recognized as a leading force in the growth of the world economy. New technologies are being continuously introduced and they are simultaneously becoming outdated as they occur. On the other hand, the rapid development of computers has substantial effects on education – both on educational content and on educational methods and techniques. The training of young people today must not lack ICT in the educational process. The application of technology brought the society in a state where the skills for using ICT began to be considered an elementary literacy. The review of media habits of the generations affected by technological development by D.Oblinger (Diana Oblinger, 2007) is of interest to us. She describes generations starting from the mid-20th century as baby Boomers, Generation X and the Net Generation. The integration of ICT in the educational process itself entails the issue of pedagogical expertise of all pedagogical workers, including preschool teachers in kindergartens. In that sense, in order to be trained, professionally improved and prepared for lifelong learning, pedagogical workers cannot skip the step of following trends and ICT application of ICT. After all, ICT gives a good foundation for creative and effective use of knowledge. The new form of learning takes the form that is more acceptable among young generations growing up with computers and mobile devices. Parallel with this change the role of preschool teachers also changes, but still their role remains crucial despite the fact that information globalization allows children to be informed, to make electronic trips, and to communicate via video connections. However, kindergarten is the place where children should be encouraged to practice critical thinking, social behavior, working discipline, and personal responsibility; it is also the place where curiosity needs to be developed and supported. The aspiration of every society to have a more efficient, more economical and more democratic education is well known, so the issue of using new information technologies in education boils down to the problem of creating a theoretically ideal model for using technology at all levels of education. The most important task of the modern educational process is to increase the impact of the existing methods and to find more effective new methods and forms of work. The whole educational process should be actualized in terms of systematic insertion of elements of modern society and the need of the modern man to introduce contemporary

teaching aids in the teaching contents. For this purpose it is more than necessary to introduce innovations into education: introduction of innovation in every sense – innovation as a novelty in the practice of education, and a change in content or methods of work in order to improve the quality of knowledge. This applies not only to something new, but to something better which is adopted, applied and improved. But that does not mean a complete change of the process. On the contrary, the existing concept of structure is modernized by raising the effectiveness of existing and finding more effective methods and forms of work. In modern societies children increasingly acquire more knowledge before starting school, so this makes it necessary to modernize the process of preschool education in order to achieve a mutual connection between what children see, hear, understand and remember, and to facilitate the adoption of content. The society we live in is defined as knowledge-based society. It has new needs and new demands placed before its members. In this regard, the question arises: Are teachers in kindergartens in Macedonia competent to work in the knowledge-based society? What is being undertaken for the professional development of preschool teachers and their professional competence? The results obtained show that teachers should develop specific competences such as: ICT competences, communication in foreign languages, ability to work in an inclusive environment, and ability to work in a multicultural environment. The application of ICT in educational work with children of preschool age is a novelty that slowly enters our practice and has yet to show its efficiency in our conditions. The preschool teacher is the first professional person who introduces preschool children to the world of science and technology. In order to be able to properly apply new techniques and technologies in educational work, the preschool teacher has to possess basic IT knowledge, knowledge of methodical-didactic use of educational software, but he/she also needs to know how to organize various activities to develop children's curiosity, creativity, their interaction with other children and logical thinking. It is of special importance to work on modernizing preschool teachers' work by using digitized contents that can greatly facilitate their daily work, and on the other hand raise the quality of educational work with children. There are a number of obstacles to the modernization of this process in preschool institutions, such as: non-functional space and a lack of modern equipment; acquired habits and distrust in new teaching aids; a great number of children in a group; insufficiently trained staff, etc. Today's pedagogy seeks to replace the usual way of learning with a better and more efficient way that will provide shorter time for enabling more children to actively participate in further development of science, technology and social

relations. Therefore, audiovisual resources, as they expand knowledge, complement materials and contribute to the durability of knowledge, are an important element of intensification of teaching.

2. Why is it necessary to introduce ICT in working with preschool children?!

The answer to this question refers to the determination of the aim of introducing ICT in educational work with preschool children. Namely, the preschool period of child development is a period in which the child, using all its senses and intellectual capabilities, is trying to discover and understand the world around it. During their preschool development, through play and interaction, children learn in several dimensions of their development, such as: physical development (motor, speech apparatus, senses, health and hygiene); social-emotional development (relationship to themselves and to others, respect for the environment); cognitive development (learning about the material and the living world, logical-mathematical structures, space, time and practical usage of the acquired knowledge in life and work); and development of communication and creativity. In the process of managing the educational process with preschool children that several principles must be respected: wholeness and integrity; orientation towards general (long-term) goals (individuality, independence, preserving health and encouraging physical development of the child, creativity, conviviality, emotional stability, acquisition of knowledge); dominance of games and game procedures; adjusting the pace of learning, content and manner of their display to their age and individual characteristics; children's gradual gaining of independence and social interactions and continuity. The specifics of the preschool educational system necessitate a wider understanding of introducing ICT in it and comprehensive research on all impacts that this technology (in the broader sense and all types of media in the family and preschool institutions) may have on the child development and the educational process in kindergartens. The introduction of ICT in kindergartens should be realized through its application and integration in the educational work of preschool teachers in the direction of: a positive impact on all areas of child development; raising the quality level of all segments of educational work and the development of media culture of children.

3. Key features of the application and integration of information technologies in the educational work with preschool children

The focus of educational work with preschool children is on the process and on the developmental goals and not on learning facts. A child gradually learns his/her initial skills for using ICT and acquires knowledge of information technology. This is realized as a logical consequence of the process in which this technology is used as a didactic tool, a means of research, for creative work, encouraging other activities, etc. During the advanced training for computer skills a child goes through the next stages: observation, imitation, attempts, upgrading skills, independence in the process of self-education (using a printer, microphone, headset, scanner, digital camera, mobile phone). ICT as an integral part of the educational process can be used by preschool teachers in different ways in their work and children's free play for children. Simply said, when the computer is in the room where there are children, then it may be one of their possible choices together with toys and other means of education and play. The advantage of this manner of understanding the application and integration of ICT is its "placing" in the social context where it is the driving force, the catalyst and the sublimates of social interactions of children, preschool teachers, families and the social environment. Programs that largely support such an understanding of the role of information technology in education are called "open ended" programs. One such program called "Shape recognition" is used in working with preschool children. This program, through multimedia and hypermedia display, introduces the child to geometric images and bodies and their relationship in space (above, below, left, right). At the same time it teaches them how to use the input-output devices (mouse, keyboard, monitor), the graphical interface and computer skills in Word, PowerPoint, Paint, etc. "PowerPoint" is a very useful tool in the hands of a skilled preschool teacher who is well trained in information technology, because it teaches children to create presentations where they can use all multimedia elements (text, graphics, drawings, images, animations, audio, and video recordings). Information technologies, depending on the way they are used, can positively and negatively affect different areas of child development and the realization of long-term goals of educational work with children, such as: physical development; social and emotional development; cognitive development; communication and creative development. In terms of *physical development* of preschool children, ICT application has both positive and negative impact. *Positive impact* includes: development of coordination of movements between eyes and hands; developing of small hand muscles (petty motor) and of perceptual features; and

better inclusion of children with disabilities in regular educational groups. On the other hand, *negative impact* includes: underdeveloped muscles, musculature problems (mostly problems with the back and hands) and photosensitivity. In terms of *social-emotional development*, the application of ICT also has positive and negative impact. The following are identified as being positive: increasing social interactions; development of cooperative games, joint (collaborative) problem-solving; development of autonomy; developing awareness of self and others; fostering security in themselves; encouraging compassion for others; exchanging opinions, feelings and experiences with other children. The following negative effects are evident: social isolation, reduced self-discipline and motivation, and emotional separation from the environment. Here we feel the need to point out several situations observed when preschool children use computers (educational programs) that are very positive: more children working on a common computer, and the communication between children when working under appropriate incentive of an educational software is very lively. They look for joint solutions, they explain, propose, physical contact is present (hugging, they use one mouse together), they help one another, etc.; some unforeseen positive events occur (e.g. children who can hardly speak, when working on a computer, forget about their problem and speak freely and extensively); when something unforeseen happens (e.g. the computer is blocked) children seek help from the teacher. As for cognitive development, some potential *positive impacts* are noticed on the process of thinking, on the skill of symbolic representation, focusing attention, the ability to understand the essence, the ability for clear and fast classification, on the decision-making process, the capacity for analysis and understanding causation, the process of remembering, stimulating creativity, curiosity and imagination, and on the process of problem solving and increasing motivation. We single out some *negative impacts* on cognitive development: reduction in creativity and creative thinking, as well as reduced ability to fantasize, decreased attention and patience for working and studying. In terms of communication and creative development, some possible *positive impacts* are: increased interaction with other children and people, exchanging views, increase in the experience of communicating with other children and people as well as acquisition of new opportunities and forms of creation and creativity. As for *negative ones* we emphasize: reduced interaction with other children and people (especially physical), predominance of the virtual over the real world and reduced creativity.

4. Modern educational technology for preschool children

The main goal of modern educational technology is in the function of increasing the efficiency and interactivity in the educational process, i.e.:

- increasing the quantity and quality of learning;
- increasing the opportunity for interaction of teachers and students and greater motivation and activity in class;
- reducing the time required for learning in order to achieve educational objectives of teaching;
- to select, process and disseminate modern educational means, and the information the students should learn and use;
- to implement modern models of pedagogical communication for better realization of the educational goal of teaching;
- to provide feedback information on what is scientific, on correction of learning, on motivating and creating a competitive atmosphere during learning;
- to teach all the participants in teaching to apply all modern audiovisual means, suitable software programs, programmed, problematic, interactive learning, communication skills, games and animations.

In the 21st century the role of the preschool teacher in the educational process will also be reduced to being advisory, instructive and collaborative, and communication is not only a primary factor of efficient and effective educational process but it also changes in the area of interactive relations emphasizing the relationship man-machine (computer). Furthermore, in the new millennium teachers and preschool teachers must be shaped as a media teacher/preschool teacher who should not only know the content, but also be able to successfully implement the new educational technology, to develop interests, cognitive capabilities and motives in children/pupils, and also be adept at communication and creation of a positive emotional climate in the group/class during learning content and evaluation of learning outcomes.

5. Information technologies in kindergartens – a response to the needs of children and in children's interest

The need and the obligation to start resolutely with the realization of the previously stated goals for the application and integration of information technologies in educational work with children stems from the facts that preschool children have already deeply stepped into using information technologies. The findings that the age at which a child is able to use computers decreases, that the presence of computers in children's lives is constantly increasing, the time a child spends with a variety of media is longer, the way it spends its free time

changes as well as the reasons for selecting media by children, manner and reasons for using computers they all speak about this. Hence systematic and organized introduction of computers in kindergarten is necessary.

6. The impact of computers on the development of preschool children

Organized introduction of computers in kindergartens enables information literacy which becomes equally important as general literacy. Children in the earliest, preschool age are already familiar with the technical devices used in their families and one of these is the computer. New technologies in general must not replace manual handling of toys, face to face communication, and physical activities outdoors. The computer helps the child:

- during adopting new knowledge and while learning the acquired knowledge;
- when adopting new words by linking them to the objects with appropriate titles;
- when training how to use the represented objects and symbols associated with them;
- using a computer is exercising fine motor skills and coordination between eyes and hands;
- in working with children with special needs.

Analyses show that a child of about four years of age is able to learn how to use a computer to the extent that meets his/her needs. At the age of one year and three months a child can learn to turn on a computer, at the age of one year and six months the child can insert a CD, a one year three months old child can use a mouse, and at the age of five he/she uses the computer daily. The survey (made in 2007 in Belgrade by the Association of Preschool Teachers) covered 1008 parents of children from 3 to 7 years of age from 15 Belgrade preschool institutions [4]. The results obtained show that 793 children (75 %) have and use computers, and 215 (21 %) do not use computers. The same research found that children from 3 to 6 spend an average of two hours and eleven minutes in front of the computer and TV; the time spent watching television is longer, but with age that ratio changes in favor of the computer. This indicates that the computer is a tool that attracts the attention of children, on the one hand, but that it is also a product of technological development. Developments in the field of computer software initiate a lot of research on the advantages of using computers in the process of education. Here we mention the presentation on the topic "What Can Educators Learn from Computer Games about Engagement & Children", by the author Marc Prensky. He begins his presentation with three statements:

- 1) Computer games represent active learning;
- 2) Children always want to be actively involved in the learning process,
- 3) The processes of engagement and activity are more important than the content of the activity.

These statements are in favor of the effects of ICT application in learning and teaching. In this direction, prof. James Paul Gee, the author of “What video games have to teach us about Learning and Literacy” describes the main features of well-designed computer games as signposts to active learning. Through well-designed computer games children learn by attempts, experimentation, exploration, discovery, by concentrating on certain elements, repetition and analysis of their actions, by sharing and exchanging their experience with other players; they become part of a team or group jointly solving certain problems. The player acquires certain computer literacy (games are a system of signs and symbols, letters, images, sounds...). The player is faced with solving well designed problems, and by solving them he/she develops creativity while using the acquired skills and knowledge. Simulations are also games by which real-world events are imitated. Most often they need to build a flat, a house, or a farm for a certain time or to find food. These also include driving, flying and sports games. Role playing games are among the most popular ones. In these games a person is put in the role of one or a group of characters and he/she should solve the given task. Usually the characters have certain traits and abilities. Through these games items need to be collected, obstacles should be overcome, players have to fight the enemies, etc. Usually they have a story rich with characters, places, events. The characters progress through the game and reach a higher level. Survival horror games are not recommended for children and are even banned. In these the characters are awful vampires and monsters and there are a lot of violent and scary scenes.

7. Education through computer games

Computers and games that are available for children have educational power and value. Their varied and dynamic content creation divides them into several groups: math games, language art, games with animals and nature, games with words, logic games, memory games, preschool games, games for working faster with the keyboard, geography games that will help the child to cope in everyday life and at the same time will educate it how to behave in the environment. On-line learning games for children are a great way to acquire skills that will help them succeed and progress in school. Educational games for children make learning fun and interesting. Current research confirms that

computer games can become part of the process of education in educational institutions because they offer dynamic and interesting elements in the learning process. With the help of computer programs, children will be able to learn critically, to communicate with others on the basis of knowledge and acquire skills for coping effectively in human relations. As computer games are slowly fitting into the teaching process, more and more attention is paid to their design and their contents in order to obtain an effective teaching tool.

8. Guidelines for the application of ICT in preschool education

Preschool education largely prepares children for what awaits them in their future lives; that is why it is the foundation of future growth and the development potentials of each individual are built at this time. Preschool children have already widely entered the world of information technology. Therefore, it is the obligation of all those dealing with the education of children of this age to find a way to motivate children to use computers in the best possible way. Preschool teachers must also be equally motivated for this process. The key to motivate preschool teachers to acquire IT knowledge can be found in the following three views:

First: The purpose of applying information technologies in working with preschool children is not learning IT skills, but it is a process in which children together with teachers discover new and expand the existing knowledge with the help of information technology and multimedia display (information technology means a computer, digital camera, printer, scanner, software and the Internet). In this way information technology is understood as a tool that leads to knowledge through the opportunities to display and work with images, sound, moving image, text and connecting one content with another through a hyper link.

Second: The application of computers in educational work must be related to the development of a child's media culture. Preschool teachers need theoretical knowledge about the ways in which children use the media, their positive and negative impacts and opportunities to reduce the negative and increase the positive impact.

Third: Information technology offers enormous opportunities for modernizing educational work with preschool children and encouraging interaction with all stakeholders in the process. The application of information technology is far from being an easy task. Preschool teachers need to explore and use various programs, specialized websites and software and to apply and share knowledge and experiences in order to improve the quality of teaching. The

creation of specialized websites that can have useful resources for improving the educational process are not yet a practice in our region. The website (<https://sites.google.com/site/skolaweb20/home> offers useful tips and experiences from R. Serbia and allows sharing experiences and resources. The site http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=239 is also a useful resource for teachers and parents.

9. The application of ICT in educational practice in kindergartens from the perspective of preschool teachers

Preschool teachers, apart from their regular duties, should continuously monitor, investigate, organize and master the educational process. Accordingly, they should know how to select the most appropriate educational tools and devices and adapt them if necessary. Preschool teachers also have an obligation to share experiences with their colleagues, to participate in and attend seminars, to improve constantly in their work and to use computers and computer programs. They can and must be creators of educational computer programs as they are most actively involved in working with children and have the greatest experience. To this end, during recent years more attention has been paid to the education of future preschool teachers in the direction of introducing information technologies in the educational system. Universities have been introducing and implementing programs and courses in information technologies leading to acquiring knowledge at a user level (operating systems, the Internet, word processing programs, spreadsheets, drawing programs, making presentations, processing of sound and video etc. Multiple research shows that the application of computers in the educational process as opposed to the traditional way of teaching gives better results in children concerning the acquisition of mathematical skills, science, reading and writing (Fletcher-Flinn and Gravatt, 1995). Better results in their math skills were shown by the children involved in a survey in Australia conducted on 54 children divided into three groups of which two used computers for mathematical skills and the third group used computers but for other areas except for mathematics Test of Early Mathematical Ability-TEMA2 (Elliot & Hall, 1997). The contribution of using computers in learning writing and reading has also been confirmed in the study made by Din and Calao (Din & Calao, 2001), and in writing skills (Moxley et al., 1997) as opposed to the traditional teaching methods (Reitsma & Wesseling, 1998). Another important finding in the study by Shute and Miksal (1997) is the increased attention in children who learn with the help of computers. Studies made in our country unfortunately show that teachers in kindergartens do not use ICT in their edu-

cational practices as a result of insufficient information literacy and poor ICT equipment in preschool institutions. But what is the real picture in kindergartens?

10. ICT and the preschool teacher

The second issue that is of interest in this paper refers to the teachers and the application of computers in the educational practice. The survey, which was conducted for that purpose included 120 preschool workers from two municipalities in eastern Macedonia. The data analysis indicates a worrying fact that even 65% of teachers do not to use computers in everyday practice, although they are greatly beneficial in the educational work. Only 17% of teachers frequently use them, and 18 % of teachers use computers rarely or very rarely. In fact, more than half of preschool workers covered by this survey point towards the state of information illiteracy, which is also a much worrying fact. Out of the small percentage of preschool teachers who use computers in their everyday practice, about half of them (52 %) most often use computers when processing new educational content, 42 % in planning, and only 6 % in keeping pedagogical records. And preschool teachers themselves, when asked how they assessed their computer skill are objective, so answering the question “How capable do you think you are to work on a computer?”, 70 % of them think that they are not qualified enough, and 30 % think they have sufficient knowledge about working on a computer. These indicators have strong enough arguments that computer literacy of preschool teachers is more than needed. For further steps in the area of professional development of preschool teachers, a systematic approach is needed that will continuously monitor the development of ICT in general. And let us not forget that the specificity of working in kindergartens in this sense implies certain specifics of ICT education of preschool teachers as well as of the ICT application in kindergartens.

11. Instead of a conclusion

Numerous studies have shown similar results. ICT is part of children’s everyday lives. This inevitably imposes the need for a more comprehensive and a more professional approach in the application of new techniques and technologies in the educational process with the children at preschool age. According to the National Programme for the Development of Education in the Republic of Macedonia, the Draft Plan for the Development of Preschool Education, 2005–2015, and the plan for introducing ICT in the preschool system, it is necessary to improve the ICT equipment of preschool institutions

and to improve the training in teaching methods of the teaching staff for their application in the educational process. In that sense it is necessary to act in several directions, including:

- coordinated social action in cooperation with all institutions and organizations that can help in equipping the institutions of the preschool system with ICT devices;
- development of programs for preschool education that would include the aspect of elementary information literacy, as well as including contents that these children would learn with the help of ICT and that would help develop in children skills for using ICT and acquire knowledge through them;
- interventions in pre-service education of preschool teachers by establishing standards of competence that would also include the competences of proper use of these means in the educational work;
- development of a system for professional improvement of the teaching staff;
- preparation of educational software that will be used for the needs of children of this age with meeting and controlling the standards and forms that need to be respected in its preparation;
- establishing closer cooperation with parents for gaining their support and understanding of the importance of this aspect of the work with children.

Lastly, the question remains open, in what “dose” should ICT be applied and what is the role of the teacher in terms of child development, having in mind the effects of applying ICT in the preschool period, as well as of the consequences of ICT domination in working with preschool children. Our intention is not to argue the importance of ICT in the process of acquiring knowledge among preschool children, but is it not the time for a mega survey of the consequences that computers leave behind, we wonder?! In fact, the normal development of the child is a fundamental prerequisite for the development of a young person, productive, imaginative, proactive and helpful to the community.

Who will provide this?

REFERENCES

- Анима, едукативна мултимедија <<http://anima.com.mk/multimedia/Products.aspx?ProductID=12>>22.04.2015.
- Andelić, S. Milosavljević, G., *Nove informacione tehnologije u obrazovanju dece* <www.infoteh.rs.ba/zbornik/2007/radovi/.../E-IV-8.doc>12.01.2015.
- Богдановић, М., *Учење и савремена информационо-комуникациона технологија* <http://www.sao.org.rs/documents/2012/Skup_u_Uzicu/16%20I%20MILENA%20BOGDANOVIC%20SAO.pdf>13.12.2013.
- Bozic, J. "Digitalna nepismenost zvoni na uzbunu". *Digitalni svet br.135*, 20.07.2012 <<http://www.politika.rs/rubrike/spektar/Digitalni-svet/Digitalna-nepismenost-zvoni-na-uzbunu.lt.html>>13.12.2012.
- Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E. and Zachopoulou, E. "The Use of Computer Assisted Instruction in Preschool Education: Making Teaching Meaningful". *Early Childhood Education Journal, Vol. 33, No. 2, October(2005)* <http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/DEP/Vernadakis/3b_manuscripts_en/7.pdf> 20.07.2012.
- Gartler, C. ВАКК.PHIL, Master thesis (2008), KARL-FRANZENS UNIVERSITÄT GRAZ Informations – und kommunikation stechnologien (IKT) im elementaren bildungs bereich kindergarten – steiermark. <http://www.plattformeducare.org/Gartler%20IKT%20im%20elementaren%20Bildungsbereich%20Kindergarten_research_%20Steiermark.pdf>25.3.2015.
- Дамовска, Л. (2009). *Стандарди за рано учење и развој*. Скопје: МТСП.
- МТСП (2014). *Програма за рано учење и развој*. Скопје: Сл.в. на РМ, бр. 46 од 06.03.2014.
- Национална програма за развој на образованието во Р.Македонија, Нацрт план за развој на предучилишното образование 2005-2015 година.* <http://www.mon.gov.mk/images/banners/web_banners/Nacionalna%20strategija%20za%20obrazovanieto%202005-2015.pdf> 25.3.2015.
- Percepsys, Human Capital management, e-learning, Toronto Canada, <http://www.percepsys.com/images/percepsys_simstudio.pdf>16.4.2014
- Tomić, I., Duković, Z. (2008). "Образовни раџунарски софтвер у предшколском образовању", *Zbornik radova Tehnika i informatika u obrazovanju*, Čačak. <<http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio08/PDF/RADOVI/204%20Tomic,%20Dukovic%20-%20Obrazovni%20racunarski%20softver%20u%20predskolskom%20obrazovanju.pdf>>22.3.2009.
- Haugland, S., *Computers in the Early Childhood Classroom* <http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=239> 16.4.2014.

Dr Mira Vidaković*

Fakultet za menadžment u Sremskim Karlovcima,
Univerzitet „Nikola Tesla“, Beograd, Republika Srbija

Dario Vidaković, master

Ekonomski fakultet u Subotici,
Univerzitet u Novom Sadu,
Republika Srbija

UDC 37:004

Pregledni članak

POTENCIJAL DRUŠTVENIH MEDIJA U OBRAZOVANJU NET GENERACIJE

Sažetak: Prethodne dve decenije društvenog napretka obeležila je pre svega svojevrsna revolucija informaciono-komunikacione tehnologije – *IKT*. Ta revolucija je kao rezultat imala značajne promene u mnogim aspektima društvenog života, a pre svega kada je u pitanju društvena interakcija i komunikacija. Naime, alati Web 2.0 okruženja omogućavaju pojedincu da bira sa kime će komunicirati, pre svega, prema svojim interesovanjima i potrebama, a prostorna i vremenska dimenzija ljudske interakcije postaju zanemarljive. Rezultat toga je stvaranje velikih interaktivnih društvenih mreža (grupa), koje ne znaju za tradicionalne medijske granice.

Ovaj novi vid interakcije najveći je uticaj imao na generaciju koja je u ovakvom okruženju odrastala, odnosno čiji su aspekti života oblikovani u tom novom okruženju. Zbog uticaja IKT-a na njih, *Generacija Y* se često naziva *eGeneracija*, a u pedagoškim naukama njihove specifične potrebe se naglašavaju kroz termin *Net generacija*.

Ovaj rad istražuje na koji je način IKT revolucija uticala na obrazovne potrebe Net generacije. Biće sagledani uloga i značaj društvenih medija, kao predominantnog alata Web 2.0 tehnologija, u svakodnevnom životu savremenog čoveka, koje su specifične karakteristike Net generacije u obrazovanju, te na koji način je moguće iskoristiti platforme društvenih medija kako bi se obrazovanje što bolje prilagodilo ovom, do sada najspecifičnijem tipu učenika.

Ključne reči: društveni mediji, IKT, Web 2.0, Net generacija, obrazovanje.

1. Uvod

Iako se tehnologija smatra pokretačem „onlajn revolucije“, ona nika-da nije bila njen glavni razlog. Iskra koja je pokrenula društveno umrežavanje putem Interneta jeste upravo ona ljudska prirodna potreba za udruživanjem u

* mira.vidakovic@yahoo.com

zajednicu. Od samog svog početka, Internet je predstavljao rasadnik društvene interakcije, te se zbog toga onlajn zajednice i nazivaju društvenim mrežama, a mediji pomoću kojih se udruživanje vrši nazivaju društvenim medijima. Blogovi, Facebook, Twitter i sl. predstavljaju tehnološke inovacije koje omogućavaju komunikaciju, umrežavanje i saradnju, koji se jednim imenom nazivaju Web 2.0 (Tuten, 2008). Web 2.0 se kao izraz koristi, pre svega, kako bi se naglasila savremena tendencija da World Wide Web pre svega predstavlja mesto društvene interakcije. Iako je sam nastanak Interneta bio pokrenut pre svega potrebom za komunikacijom, masivna ekspanzija ICT-a za rezultat je imala stvaranje globalne komunikacione zajednice, čijim članom postaje svako ko ima mogućnost njenom pristupu.

Obrazovanje Net generacije prethodnih nekoliko godina predstavlja jednu od glavnih tema naučnih istraživanja društvenih i pedagoških nauka. Iako se ova generacija učenika u potpunosti razlikuje od svih prethodnih, Net generacija upravo predstavlja jedan od glavnih katalizatora revolucije u obrazovanju jer je potencijal ove generacije izrazito veliki, a obrazovanje je to koje mora pronaći način da ovaj potencijal i iskoristi. Jedan od načina da se to ostvari jeste i implementacija onih alata koji su Net generaciji postali deo svakodnevnog života van okvira samih obrazovnih ustanova, te kroz prilagođavanja obrazovnih metoda njihovim specifičnim obrazovnim navikama i potreba. Ova, nova generacija učenika i studenata je u svom ponašanju oblikovana kroz sve inovacije ICT revolucije, te one moraju biti deo i njihovog obrazovanja (Vidaković, 2013).

Kako se društveni mediji nameću kao dominantan aspekt društvene interakcije, a njihova implementacija u obrazovni proces je aktuelan teoretski i praktični problem tokom protekle decenije, ovaj rad ispituje osnovne osobine društvenih medija, kao i na koji način one odgovaraju specifičnostima pripadnika Net generacije u obrazovanju.

2. Osnovne karakteristike društvenih medija

Društveni mediji u svojoj osnovi nose demokratizaciju informacija (Evans, 2008), što znači da ljudi prestaju biti samo korisnici, već oni počinju i da doprinose stvaranju novih sadržaja, te se širenje informacija više ne odvija od jednog ka mnogima, već u komunikaciji aktivno učestvuju svi. U društvene medije se podvode različiti oblici interakcije, od Internet foruma, blogova, wiki-ja, mreža za deljenje slika, video i audio snimaka.

Ono što se može uočiti jeste da su, u poslednjih nekoliko godina, društveni mediji lagano preuzeli primat od tradicionalnih oblika medijskog uticaja. Ovaj uspeh društvenih medija se može pripisati, pre svega, onim osobinama koje ga kao novog medija razlikuju od već ustaljenih oblika razmene informacija:

- Društveni mediji uključuju različite društvene kanale, a posebno onlajn društvene kanale.
- Zbog svoje interaktivne i kolektivne prirode, društveni mediji se brže i lakše menjaju od tradicionalnih medija, te će nova saznanja dovesti do novih inovacija, a nove inovacije do lakšeg korišćenja i veće atraktivnosti za korisnike.
- Društveni mediji podrazumevaju učešće svih njenih članova: oni se oslanjaju na to da će „korisnici” istovremeno biti i „proizvođači” sadržaja (Vidaković, D., 2015).

Društveni mediji predstavljaju aktivnu sredinu u kojoj se sadržaji putem saradnje stvaraju, dele, menjaju i uništavaju (Evans, 2008).

Kako bi pokušali da objasne potrebu za nastankom društvenih medija, te način na koji oni uspešno opstaju i rastu, te zbog čega su zauzeli tako bitnu poziciju u savremenoj kulturi i društvenoj interakciji, Barefoot i Szabo navode pet osnovnih načela društvenih medija (Barefoot, Szabo, 2010):

1. *Informaciona demokratija: Komunikaciona revolucija*

Priroda društvenih medija, gde svi kreiraju sadržaj, tradicionalnu medijsku komunikaciju „jedan prema mnogima” transformišu u komunikaciju „mnogi prema mnogima”, gde se upravo i ostvaruje ta demokratska dimenzija informisanja.

2. *Zajedništvo: Društvene mreže predstavljaju nove, globalne porodice*

Društveni mediji su omogućili stupanje u kontakt sa ljudima koji imaju slična interesovanja.

3. *Kolaboracija: Milion glava je pametnije od jedne*

Jedan od glavnih primera ove saradnje jeste onlajn enciklopedija *Wikipedia.org*, čiji se sadržaj zasniva na kolaboraciji velikog broja njenih članova.

4. *Opseg: Beskonačnost Interneta*

Činjenica je da po broju različitih usluga i društvenih mreža Internet može da se čini beskonačnim, zbog čega i postoji svojevrsno nadmetanje između vodećih društvenih medija da privole najviše korisnika i zauzeli primat na Web-u.

5. *Autentičnost: Kult iskrenosti*

Društvene mreže omogućavaju umrežavanje ljudi sa sličnim interesima, te zbog neposredne i improvizacijske prirode ovakve interakcije, sve je primetnije stvaranje određene vrste poverenja između pripadnika određenih društvenih mreža, te je sa ovim i rasla potreba za stvarnim predstavljanjem i iskrenim ponašanjem (Vidaković, 2013).

Društveni mediji su veoma interaktivnog karaktera, što korisnicima pruža veoma laku opciju za razmenu svih vrsta informacija sa ostalim pojedincima na mreži (Mangold, Faulds, 2009).

Tradicionalni mediji	Društveni mediji
Fiksni, nepromenljivi	Mogućnost kontinuiranog ažuriranja
Nemogućnost pružanja povratnih informacija u realnom vremenu	Povratna informacija momentalna
Sporo i neefikasno dobijanje rezultata	Trenutna dostupnost rezultata
Arhiva veoma teško dostupna	Lak pristup arhiviranim sadržajima
Ograničena mogućnost integracije većeg broja različitih medija	Potpuna medijska integrisanost
Specifično određeni izdavači sadržaja	Individualni izdavači sadržaja
Ograničeni	Neograničeni
Deljenje i razmena sadržaja nisu poželjni	Deljenje i učešće potrošača u razmeni medijskih sadržaja su veoma poželjni
Visok stepen kontrole	Sloboda medijskih sadržaja

Tabela 1. Pregled karakteristika tradicionalnih i društvenih medija.

Izvor: (Vidaković, D., 2015)

Jasno je da takozvani novi mediji, odnosno alati Web 2.0 tehnologije, sa društvenim medijima na čelu, predstavljaju itekako novi iskorak u evoluciji medijske komunikacije. Tabela 1. daje uporedni pregled odlika tradicionalnih medija i društvenih, koji se svakako moraju uzeti u razmatranje kada se govori o stvaranju jednog savremenog i integrisanog obrazovnog procesa. Jedna od prednosti društvenih medija kao obrazovnog alata jeste i to što su obrazovni procesi olakšani smanjenom cenom troškova kreiranja i razmene medijskih sadržaja putem novih medija, te efikasnijim dosegom, odnosno povećanom interaktivnosti, dok je cena koja se za to plaća smanjena mogućnost kontrole nad kreiranjem, razmenom i deljenjem sadržaja, odnosno, neophodnost da se teži interaktivnosti obrazovnog procesa kroz davanje određene uloge, kako studentima, tako i ostalim pojedincima koji učestvuju u tom procesu.

3. Odlike Net generacije u obrazovanju

Grupisanje različitih ljudi, njihovo označavanje određenim terminom, te pripisivanje zajedničkih karakteristika za sve članove te grupe, uvek je nailazilo na probleme u teoretskoj raspravi, što je i slučaj sa Net generacijom. Međutim, u ovom slučaju, različitost unutar grupe je, čini se, veća nego što je to bio slučaj i sa jednom pređašnjom generacijom. Njihovo grupisanje, čini se, ublažava njihovu izrazitu raznolikost u veštinama, sposobnostima, učenju, iskustvu, društvenom i ekonomskom statusu, polu, nacionalnosti, seksualnoj orijentaciji, i sl (Montgomery, 2009). Ono što njih čini sličnima jeste, isključivo, tehnologija, koja igra značajnu ulogu u svim sferama njihovog života, te je ona oblikovala i njihove obrazovne potrebe. Zbog toga, kao i zbog svih njihovih osetljivih, pojedinačnih različitosti, svaki korak koji se bude preduzimao u reformi obrazovanja mora uzeti u obzir karakteristike ovih, do sada najrazličitijih studenata i učenika, a njihova karakterizacija mora da potiče isključivo iz temeljnih naučnih istraživanja (Vidaković, 2013).

Samo ime, Net generacija je dobila kako bi se pokazao uticaj Interneta i IT-a na razvoj njenih pripadnika (Vidaković, 2014). Kao što je Drugi svetski rat oblikovao Tihu generaciju, tako je i integracija tehnologije u svakodnevne živote uticala na Net generaciju: oni od detinjstva počinju da koriste kompjutere i mobilne uređaje kako bi mogli da komuniciraju sa različitim osobama, bez obzira na njihovu lokaciju (Junco, 2005).

Osobe koje su odrasle sa tehnologijom različito procesuiraju informacije od prethodnih generacija: oni razvijaju hipertekstualne načine mišljenja i imaju tendenciju da „skaču“ sa teme na temu (Prensky, 2001).

Net generacija je u učenju i obrazovanju razvila specifične obrasce ponašanja, odnosno, karakteristike koje ove učenike i studente odvajaju od svih prethodnih generacija. Neke od tih karakteristika jesu i (Oblinger, Oblinger, 2005):

1. Digitalna pismenost. Kako je Net generacija odrasla u svetu tehnološke i informatičke revolucije, oni intuitivno koriste sve moguće tehnološke pogodnosti. Međutim, iako se osećaju komotno pri korišćenju tehnologije, njihovo razumevanje te tehnologije može biti veoma površno. Net generacija je vizuelno pismenija od prethodnih generacija, te se mnogi od njih izražavaju uz pomoć slika i vizuelni vidovi komunikacije im dolaze prirodno. Njihova sposobnost prebacivanja iz stvarnog u virtuelni svet i natrag je momentalna i njihovu pismenost širi daleko izvan samog tekstualnog izražavanja. Međutim, ovo za posledicu može imati da njihova tekstualna pismenost ne bude dovoljno razvijena, u poređenju sa prethodnim generacijama.

2. Povezanost. Za pripadnike Net generacije, svet je oduvek bio dobro umrežen, te oni, od bilo koje druge generacije pre njih, iskorišćavaju potencijale društvenih medija (Crittenden, 2002). Iako su pripadnici Net generacije uvek u pokretu, oni su, uz pomoć tehnologije, stalno umreženi (Vidaković, 2011).

3. Neposrednost. Bilo da je upitanju neposrednost očekivanog odgovora ili brzina kojom su navikli da primaju informacije, pripadnici Net generacije su brzi. Oni rade više stvari istovremeno (multitaskuju), brzo prelaze sa jedne aktivnosti na drugu. Imaju brzo vreme odgovora, bilo da igraju igrice ili razgovaraju putem instant poruka (IM). Može se reći da se kod njih čak i više važnosti stavlja na brzinu nego na tačnost.

4. Iskustvo. Veći deo Net generacije radije uči putem delanja, nego putem instrukcija. Oni uče kroz otkrivanje – ličnim istraživanjem ili u komunikaciji sa svojim vršnjacima. Ovakav vid učenja im omogućava da bolje usvoje nove informacije, te da ih posle koriste na kreativne i značajne načine.

5. Druželjubivost. Ovi učenici imaju otvoren stav prema nepoznatom i različitom od onoga na šta su navikli. Veliki broj njihovih interakcija na Internetu je emotivno otvorene prirode, te nemaju problem da dele potpuno lične informacije o sebi. Net generacija je razvila određeni mehanizam uključivanja ljudi u grupe, koja ne zavisi od toga da li neku osobu znaju lično ili samo kroz virtuelnu grupu (Vidaković, 2010). Oni imaju potrebu da stupaju u interakciju sa drugim osobama, bilo da je reč o njihovom privatnom životu, onlajn aktivnostima, ili pak u učionici. Net generacija, takođe, ispoljava ponašanja u učenju koja su usko povezana sa njihovim karakteristikama, te njihova druželjubivost dovodi do ranije pomenutog opredeljenja da radije rade u grupama nego pojedinačno (Vidaković, 2014).

U svom radu o nastavnim strategijama za Net generaciju, Berk (2009) je sintezom rezultata čak 10 opširnih istraživanja došao do liste od dvadeset zajedničkih karakteristika članova Net generacije, koje imaju neposredan uticaj na učenje (Vidaković, 2013):

1. Tehnološka umešnost.
2. Oslanjanje na Web pretraživače pri potraživanju informacija.
3. Zainteresovanost za multimedije.
4. Kreiranje Internet sadržaja.
5. Funkcionisanje velikom brzinom.
6. Učenje otkrivanjem.

7. Učenje putem pokušaja i pogrešaka. Prensky je ovakav vid ponašanja objasnio izrazom „Nintendo mentalitet“¹ (Prensky, 2006), gde je jedini način prelaska igrice i napredovanja kroz nju putem pokušaja, greške, učenja na osnovu te greške, te novog pokušaja i prevazilaženja prepreke na osnovu znanja stečenog kroz prethodnu grešku (Vidaković, 2013).
8. Multitasking.
9. Slaba koncentrisanost na specifičnu temu..
10. Vizuelna komunikacija.
11. Naklonost ka društvenoj interakciji „licem u lice“. Odnosi sa društvom su veoma bitna stavka u životu net generacije. Pored brojnih sati provedenih u virtuelnim zajednicama, interakcije putem tehnologije i E-učenja, oni se zalažu za aktivnosti koje podrazumevaju ličnu komunikaciju, interakciju i saradnju (Howe, Strauss, 2000; Junco, Mastrodicasa, 2007).
12. Emotivna otvorenost.
13. Otvorenost prema raznolikosti i multikulturalizmu.
14. Spremnost na timski rad i saradnju..
15. Potreba za usklađenošću okoline sa njihovim životnim stilom.
16. Osećaj pritiska potrebe za uspehom.
17. Potreba za redovnim povratnim informacijama.
18. Motivisanost trenutnim nagrađivanjem.
19. Brzo odgovaraju i očekuju brz odgovor.
20. Radije kucaju nego što pišu.

4. Upotreba društvenih medija u obrazovanju Net generacije

Kada se sagledaju osobine društvenih medija i karakteristika Net generacije u učenju, može se ustanoviti veliki broj preklapanja, što nameće da društveni mediji treba da se smatraju značajnim potencijalnim alatom u obrazovanju ove nove vrste učenika i studenata, sa naglaskom na organskoj kolaboraciji i demokratizaciji informacija i učenja.

Iako rasprava o interaktivnosti nastavnog procesa i upotrebi onlajn tehnologija nije najnovija pojava, porast u dostupnosti informacija tokom poslednjih 5–10 godina svakako je ponovo aktuelizovala ovu temu. Net generacija kroz neformalni i informalni proces svakako uči kroz društvene mreže, a obrazovne institucije ne bi trebalo više da tu činjenicu ignorišu, već da na najbolji

¹ Od 1983. godine, Nintendo korporacija predstavlja lidera u proizvodnji i distribuciji sistema za igranje video igrice u kućnom okruženju. Kako je njen uticaj na tržištu star koliko i sama Net generacija, ona je u nemaloj meri oblikovala i nastavlja da oblikuje nove uzraste.

način priđu problemu formatizacije ovakvog oblika učenja. Net generacija ima potrebu za doživotnim učenjem jer im način njihove svakodnevne interakcije to nalaže, te je na obrazovnim institucijama da ih za ovakav proces, na što je moguće bolji način, osposobe (Wolf et al., 2012).

Digitalna pismenost, učenje kroz razmenu iskustava, interaktivnost i neposrednost, jesu oblasti kojima se u savremenom obrazovanju mora posvetiti što više vremena, a društveni mediji su svakako alat uz pomoć koga je tako nešto moguće. Društveni mediji poput blogova mogu biti veoma značajni za sticanje i razmenu znanja, društvene mreže pospešuju međusobnu povezanost, komunikaciju i kolaboraciju studenata, te su pogodan alat za pospešivanje odnosa između studenata i nastavnog osoblja, kroz ostvarenje neposrednosti međusobnog odnosa, koje je jedna od veoma bitnih potreba Net generacije u obrazovnom procesu (Selwyn, 2012).

Kada je u pitanju kolaborativni rad, on je od izuzetne relevantnosti za studenta Net generacije, ali se mora znati da njegova dimenzija u okviru društvenih medija prevazilazi okvire same učionice, razreda, ili studentske grupe. Pod kolaborativnim radom se podrazumeva razmena znanja na globalnom nivou, gde se putem društvenih medija kroz zajednički rad rešavaju problemi, čime taj student ostvaruje svoju potrebu za timskim radom (Rasiah, 2013).

Kako društveni mediji imaju veoma različite namene, oni i funkcionišu na različite načine. Zato je pri njihovoj potencijalnoj implementaciji u obrazovni proces neophodno imati u vidu šta će tačno biti njihov cilj: ako se želi koristiti neki medij, a da on pri tome nije u mogućnosti da dovede do željenih rezultata, njegova implementacija ne samo da neće uroditi plodom, već će moći imati i negativne posledice, koje će se manifestovati kroz smanjenu produktivnost i disrupciju obrazovnog procesa. Imajući u vidu potrebe Net generacije i karakteristike specifičnih oblika društvenih medija, Grosek (Grosseck, 2009) je napravio studiju, koja bi trebalo da pomogne implementaciju alata društvenih medija u obrazovni proces, u zavosnosti od njihove potencijalne namene:

❖ **Blogovi.** Blogovi su najkorisniji za:

- vežbe pisanja;
- međusobnu razmenu informacija studenata;
- poboljšanje neposrednosti odnosa između nastavnika i studenata, davanje neposredne povratne informacije;
- stvaranje mreža studenata koji zajedno uče i razvijaju znanja;
- informisanje studenata o zadacima i terminima, na efikasan, i način koji je njima najpoželjniji;
- motivisanje studenata na međusobnu saradnju kroz društvene aspekte bloga (forum i komentari).

❖ **Mikroblogovi (Twitter).** Najveća prednost Twittera jeste njegova društvena dimenzija, odnosno mogućnost umrežavanja i stvaranja zajednica znanja, koje mogu biti veoma male (jedan razred, studijska grupa), do kompletnih institucija, te povezivanja različitih institucija na lokalnom, regionalnom i globalnom nivou. Pored toga, ono što mikroblog-komunikacija omogućava jeste veoma brz i ekonomičan, a pritom i efikasan oblik komunikacije, koji će u obrazovanju omogućiti nastavnom radniku da na puno efikasniji način komunicira sa učenicima i studentima, da im dostavlja nastavne materijale, ali i kolaborativni rad samih studenata, koji sada imaju efikasan način da međusobno provravaju pojedinosti vezane za svoje nastavne zadatke, minimalizujući pri tome nesporazume i nejasnoće, do kojih može dolaziti pri nezavisnom radu bez neposrednog prisustva nastavnika. Dalje, mikroblogovi kroz komunikaciju omogućavaju povezivanje sa osobama sličnih interesa, a samim tim i stvaranje profesionalnih kontakata i veza, koje se često zanemaruju kao bitan aspekt, naročito na nivou visokog obrazovanja.

❖ **Wikiji.** Oni su najkorisniji studentima pri izradi različitih projekata (seminarski radovi, studije slučaja,...), te za kolaborativni rad na različitim idejama, kao i organizaciju dokumenata i izvora od različitih pojedinaca ili grupa. Wikiji se, takođe, mogu koristiti i kao dobar prezentacioni alat, pre svega za izradu interaktivnih portfolija.

❖ **Društveni mediji za razmenu slika, slajdova, videa, i drugih interaktivnih sadržaja.** Ovaj oblik društvenih medija omogućava unošenje multimedijalne dimenzije u nastavni proces, kroz korišćenje sadržaja koji se šeruju u nastavnim materijalima i prezentacijama. Ovakav način upotrebe društvenih medija može pospešiti motivaciju i kreativnost studenata u njihovom učešću u nastavnom procesu. Takođe, moguće je upotrebljavati ove medije na način koji će rezultirati u kreiranju novih sadržaja. Studenti svoje projekte mogu deliti sa velikim brojem korisnika određene društvene mreže, te dobiti povratnu informaciju na mnogo većoj razini, nego samo od svojih nastavnika i kolega. To će im omogućiti dobijanje objektivnih kritika, koje će im pomoći u daljem usavršavanju i učenju.

❖ **Sajtovi društvenog bukmarkovanja.** Ovakav oblik aktivnosti u društvenim medijima omogućava povezivanje različitih izvora znanja na način koji najviše odgovara navikama u učenju Net generacije. Oni sakupljaju materijale iz različitih izvora, kategorišu ih na pregledan način, te omogućuju studentima da im pristupe sa bilo kog uređaja

koji je povezan na Internet. Na takav način, učenje postaje maksimalno interaktivan i mobilan proces, gde više ni dimenzija samog prostora u kome se učenje odvija nije više od krucijalnog značaja. Ovi sajtovi su značajni i za nastavne radnike jer oni mogu da se povezuju sa kolegama iz istog naučnog polja, te da kroz kolaboraciju sa njima sakupljaju i dele sve značajne materijale vezane za datu nastavnu oblast.

❖ **Sajtovi za društveno umrežavanje.** Sajtovi poput Facebook-a, čija je primarna namena stvaranje društvenih mreža pojedinaca, te su oni i najkorisniji ako se koriste u svojoj primarnoj nameni. Studenti će sami biti motivisani da koriste sajtove za društveno umrežavanje kako bi ostvarili timsku atmosferu i zajednicu, te će oni poslužiti kao dobar način povezivanja sa ostalim sajtovima društvenih medija, odnosno za razmenu znanja kroz medijske sadržaje sa ostalih platformi (Lima et al., 2014).

Prema sociološkim studijama, društveno udruživanje, komunikacija i uključivanje u grupe ima značajan pozitivan uticaj na pojedince, a kada su u pitanju obrazovni uspesi, i oni su bili na većem nivou kada su bili potpomognuti alatima društvenih medija. Ako se društvenim medijima uspešno upravlja u obrazovnom procesu, oni će kod učenika i studenata dovesti do povećanja poverenja, tolerancije i veština kolaborativnog i timskog rada (Buzzetto-More, 2012).

U prilog upotrebi društvenih medija i primene novog interaktivnog načina učenja idu i društvene teorije znanja, prema kojima je učenje društveni proces, koji se odvija u društvenom kontekstu. Zajednice učenja i znanja predstavljaju grupe ljudi koji imaju zajednički interes, te zajedno učestvuju u procesu učenja: kako kroz međusobnu razmenu veština i znanja, tako i kroz stvaranje atmosfere koja će kod pojedinaca stvarati želju za uspehom i učenjem. Iz osobina društvenih medija se vidi kako su oni optimalan alat za ostvarivanje ovog vida obrazovnog uspeha (Brown, 2008).

5. Zaključna razmatranja

Kada se sagledaju sve osobine koje Net generaciju odvajaju od svih generacija koje su joj prethodile, sa pravom se pred obrazovanje postavlja problem adaptacije postojećih i tradicionalnih obrazovnih procesa, kako bi oni kod ovih, novih učenika i studenata stvorili optimalnu sredinu za sprovođenje uspešnog obrazovnog procesa. Kako bi bilo koji pokušaj nečega takvog imao bilo kakvu šansu da bude uspešan, prvo što se mora uraditi jeste da se prihvati činjenica da se samim studentima mora omogućiti određena aktivna uloga.

Oni, putem novih, društvenih medija, postaju aktivni proizvođači obrazovnih sadržaja, te se na taj način odvajaju od pasivne uloge koji su imali u tradicionalnim medijima, a samim time i tradicionalnom obrazovnom procesu. Interakcija, razmena informacija i učenje putem društvenih medija zahtevaju učešće u društvenom procesu, koje će na taj način uklopiti institucionalni proces učenja, sa neformalnim i informalnim učenjem, i postati deo života i aktivnosti studenta. Međutim, odatle i dolazi najveća prepreka u uspešnoj implementaciji društvenih medija u obrazovanju: na putu njihovoj uspešnoj implementaciji stoji konflikt između onih čije je mišljenje da se društveni mediji moraju uvesti u obrazovanje, jer će oni biti od velike pomoći studentima Net generacije, i onih koji smatraju da će njihova upotreba otežavati obrazovni proces.

Činjenica da društveni mediji čine veliki deo života pripadnika Net generacije, do te mere da se oni njima služe kako bi olakšali svoje svakodnevne zadatke, svakako govori da bi njihova implementacija u obrazovni proces donela značajne prednosti. Međutim, ono što se mora imati u vidu jeste da ta implementacija mora biti dobro strukturisana, te da se njome mora upravljati kao i bilo kojim drugim procesom koji za cilj ima značajne promene u obrazovnim odnosima. Zbog toga se više i ne govori samo o uvođenju novih tehnologija, već o stvaranju novog procesa učenja, odnosno takozvane „pedagogije 2.0“ – termin koji treba da odrazi novu, interaktivnu i društvenu dimenziju koju obrazovanje treba da ostvari, kako bi u potpunosti bilo kompatibilno sa novim učenicima i studentima Net generacije.

LITERATURA

- Barefoot, D., Szabo, J. (2010). *Friends with Benefits: A Social Media Marketing Handbook*. San Francisco, CA: No Starch Press, Inc.
- Berk, R.A. (2009). “Teaching Strategies for the Net Generation”. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*. Vol.3. Issue 2.
- Brown, J.S. (2008). “How to connect technology and content in the service of learning”. *Chronicle of Higher Education*, 55(8).
- Buzzetto-More, N. (2012). “Social Networking in Undergraduate Education”. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 2014, Vol. 7.
- Crittenden, S. (2002). “Silicon Daydreams: Digital Pastimes of the Wired Generation”. *Virginia Edu*, vol. VI, no. 2.
- Evans, D. (2008). *Social Media Marketing: An Hour a Day*. Indianapolis, IN: Wiley Publishing, Inc.
- Grosbeck, G. (2009). “To Use or Not to Use Web 2.0 in Higher Education?”. *Social and Behavioral Sciences*, Vol.1. No.1.
- Howe, N. Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Greatest Generation*. New York: Vintage Books.

- Junco, R. (2005). Technology and today's first-year students. In: *Meeting challenges and building support: Creating a climate for first-year student success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Junco, R., Mastrodicasa, J. (2007). *Connecting to the Net Generation: What higher education professionals need to know about today's students*. Washington, DC: NASPA.
- Lima, M., Jouini, N., Namaci, L., Fabiani, T. (2014). "Social media as a learning resource for business students of the Net Generation: Using active learning principles to empower creative and critical thinking". *International Journal for Quality in Higher Education Institutions*, 05/2014.
- Montgomery, K.C. (2009). *Generation digital: Politics, commerce, and childhood in the age of the internet*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Oblinger, D.G., Oblinger, J.L. (2005). „Is it Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation“. In: *Educating the Net Generation*. Washington, DC: EDUCAUSE.
- Prensky, M. (2001). "Digital natives, digital immigrants", part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6).
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me mom – I'm learning*. St. Paul, MN: Paragon House.
- Rasiah, R. (2014). "Transformative Higher Education Teaching and Learning: Using Social Media in Team-Based Learning Environment". *Social and Behavioral Sciences*, 123.
- Selwyn, N. (2012). "Social Media in Higher Education". *The Europa World of Learning*, 2012(1).
- Tuten, T.L. (2008). *Advertising 2.0: Social Media Marketing in a Web 2.0 World*. E-publication.
- Vidaković, D. (2015). *Direktni marketing društvenih medija u Web 2.0 okruženju*. Sušbota: Ekonomski fakultet. Master rad.
- Vidaković, M. (2010). "Ethical Issues of E-learning in Cyber Groups". *Edulearn*. Barcelona, Spain.
- Vidaković, M. (2011). „Etičnost komunikacije u informatičkom društvu“. *Tehnologija, informatika, obrazovanje*. Čačak: Tehnički fakultet.
- Vidaković, M. (2013). „Net generacija i E-učenje: Savremena obrazovna revolucija“. *Mostovi medijskog obrazovanja 1(2013)*. E-publikacija.
- Vidaković, M. (2014). „ICT Revolucija u visokom obrazovanju“. *Metodički dani 2014(1)*.
- Wolf, M.M., Wolf, M., Frawley, T., Torres, Ann. (2012). "Using Social Media to Enhance Learning through Collaboration in Higher Education: A Case Study". *Proceedings from AAEA's 2012 Annual Conference*.

Mira Vidaković, Ph.D.

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

Dario Vidaković, M.A.

Faculty of Economy in Subotica, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

**THE POTENTIAL OF SOCIAL MEDIA
IN THE EDUCATION OF THE NET GENERATION**

Summary: The last two decades of social development were characterized, first and foremost, by a revolution in the development of information-communication technology – ICT. This revolution resulted in significant transformation of different aspects of social life, namely in relation to social interaction and communication. Web 2.0 tools enabled individuals to choose who they want to communicate with according to their communicational needs and interests, and spatial and temporal dimensions of human interaction are becoming more and more insignificant. All this led to the emergence of huge interactive social networks, which are not confined by traditional media limitations.

The most affected by these new aspects of social interactions are the members of generations that grew up and those that are growing up in this environment. Because of the influence of ICT on the *Generation Y*, they are also commonly referred to as the *eGeneration*. Education science uses the term *Net Generation* in order to emphasize the specific educational needs of these students.

This paper examines how the ICT revolution has influenced the specific educational needs of the Net generation. The significance of the role of social media, as a predominant Web 2.0 tool, in the everyday life of a contemporary individual will also be discussed, as well as the specific characteristics of Net generation members in education; and finally in which ways different social media platforms can be implemented in education, for it to be most efficiently and successfully adapted for this, the most unique generation of students of all.

Key words: social media, ICT, Web 2.0, Net generation, education.

Др Тибор Ј. Халаши*

Природно-математички факултет,
Департман за хемију, биохемију и заштиту
животне средине, Катедра за хемијско
образовање и методику наставе хемије,
Универзитет у Новом Саду, Република Србија

Мр Снежана Каламковић

ОШ „Прва војвођанска бригада“, Нови Сад,
Република Србија

Мартин Каламковић, мастер

ШОСО са Домом ученика „Милан Петровић“,
Нови Сад, Република Србија

UDC 37:316.774

37:004.738.5

Стручни чланак

АНГАЖОВАЊЕ МУТИМЕДИЈЕ НА СВИМ НИВОИМА НАСТАВЕ У ЦИЉУ ПОБОЉШАЊА ТЕХНИЧКЕ КУЛТУРЕ ЕДУКАТОРА И ЕДУКОВАНИХ

Сажетак: Овај рад се бави приказом квалитетне мултимедијске комуникације између едукатора и едукованих употребом савремене технологије. Рад се заснива на непосредном искуству наставника, као едукатора и ученика, едукованих, тј. особа које усавршавају своја знања. Пренос наставних јединица и градива, тј. информација потребних за проширење ученичког знања, подигнут је на виши ниво. Савремени медији омогућавају побољшање техничке културе.

У раду су приказани резултати примене програма за пренос информација примењиви на свим нивоима образовања, од основне школе до високог образовања. Ово је нарочито битно приликом преношења наставног градива и наставних јединица оним ученицима који, из било ког разлога, болести, повреда, телесне немогућности, удаљености места становања, нису у могућности да редовно похађају наставу.

Кључне речи: мултимедија, асистивне технологије, портал, линк, веб сајт, презентација.

* tibor.halasi@dh.uns.ac.rs

1. Увод

Садашње време је време наглог развоја технике и технологије. Деца су склонија бржем и бољем прихватању таквог развоја. Настава и учење се морају прилагодити савременим трендовима и савременом кориснику. Учење на даљину (*Distance Learning, Distance Education*) један је од могућих начина прилагођавања. Оно омогућава едуковање на начин да су едукатор и едуковани физички међусобно удаљени. Овакав начин образовања први пут је забележен 1904. године и трајао је до Другог светског рата, на Универзитету Велс (*University Collage Wales*), на данашњем Абериствит универзитету (*Aberystwyth University, Prifysgol Aberystwyth*), основаном 1872. године, када је на одсеку библиотекарства *College of Librarianship* отворен „Дописни курс“ (Каламковић, М., 2004; Каламковић С., Халаши, Каламковић М., 2013, 251–269). Не сме се заборавити да је учење веома сложен посао.

Интернет је омогућио другачију димензију учењу на даљину, интерактивност и комуникацију између предавача (едукатора) и ученика (едукованог), а доступност Интернета и број корисника су довели до огромног пораста корисника *E-learning* у свим слојевима друштва (Румбле, 1992). Програми или курсеви учења на даљину могу бити прилагођени различитим особинама ученика и различитом узрасту ученика (Алессо [Alesso], 2000). Главне разлике између програма за учење на даљину су у: технологији која се користи, структури програма или курса, степену надгледања полазника. Као и сви остали облици едукације и учење на даљину има својих предности и мана (Николић, Ружић-Димитријевић, 2010; Каламковић, М., Халаши, Каламковић, С., 2011, 207–235).

2. Мултимедији

Мултимедији су информације представљене или меморисане комбинацијом више различитих медија (текст, филм, анимација, фотографија, слика, графика, звук) и представљају средство у процесу интеракције човека са окружењем, као стимуланс мултимедијалном доживљају. Појам се сусреће у свету забаве (музике, видео), али и у телекомуникацијама и свету рачунара (рачунарских игрица).

2.1. Информационо-комуникационе технологије

Информационо-комуникационе технологије (ИКТ) у XXI веку су неизбежне у свим фрагментима живота, па и у образовању. Наставни кадар (едукатори) мења свој приступ образовном процесу и ученицима (едуковани) јер су ученици припадници дигиталне генерације (Пренску,

2001). Интегрисање информатичке технологије у васпитно-образовни рад је професионална неминовност савременог васпитача. Технолошка компетенција едукатора се описује кроз ECDL стандард (*European Computer Driving Licence*) (Халаши, Т., Каламковић, С., Каламковић, М. 2009, 252).

2.2. Асистивне технологије

Под асистивним технологијама подразумевамо различита хардверска и софтверска решења која побољшавају квалитет живота особа са посебним потребама: специјалне тастатуре, алтернативне команде, помоћна средства за комуникацију, ергономска помагала, специјалне софтвере... (Халаши, Т., Каламковић, С., Каламковић, М., Халаши, Р., 2005, 33; Каламковић, М., 2004).

2.3. Портал

Портал, у ширем смислу, означава наглашен улаз или врата ка нечему. Портал је сервис који објављује занимљиве садржаје, информације о догађајима, дешавањима, наставне јединице (школске лекције) из различитих области и доприносе квалитетнијем информисању корисника.

2.4. Линк

Веза између места, људи, догађаја, ствари или идеја.

2.5. Веб Сајт

Веб-сајт (*Web site*) или сајт, веб локација, презентација, је место на интернету које садржи текст, слике, видео-снимке и други мултимедијални садржај. Сајт је смештен на локалном рачунару или на интернет/веб серверу. Сајтови могу бити доступни свим корисницима, али и имати ограничења у погледу приступа.

2.6. Презентација

Презентација је метод представљања и објашњења неке идеје пред публиком у текстуалном, графичком и звучном облику. Савремено доба изискује и савремен начин презентовања помоћу рачунара и посебних програма (Пауерпоинт (*Power Point*) и Прези (*Prezi*)), Савремен начин је заменио паное, летке, новине, графоскопе, дијапројекторе, који се све ређе користе. Добра презентација је интересантна, динамична, складна и није претрпана сувишним текстом или сликама.

3. Корисници мултимедија

Најједноставнија подела корисника мултимедије би била на едукатора и едуковане.

3.1. Едукатор

Професор, наставник или васпитач представља важан аспект у сваком образовном приступу. У данашњој терминологији се речи професор и учитељ, замењују речју едукатор. Од давнина је цењена интелигенција, мудрост и лична карактеристика едукатора. То је, нарочито, видљиво у делима: *Сократски дијалози* (Σωκρατικός λόγος, *Socratic Dialogues*) Сократа (Σωκράτης, *Sokrates*, 470/469–399. пре нове ере) и Платона (Πλάτων, *Plato*, 428/427 или 424/423–348/347. пре нове ере), *Педагогија* (Παιδαγωγός, *Paedagogus*) Клемента Александријског (Κλήμης λεξανδρεὺς, *Titus Flavius Clemens*, *Clement of Alexandria*, 150–215) и *Приручник за беседнике* (*Ars rhetorica*) Квинтилијана (*Marcus Fabius Quintilianus*, 35–100). Карактеристике интегралне личности, цењене у старом свету, временом су, постепено, избледеле, а акценат је померен на стручну оспособљеност.

Најбољи едукатор је: мајстор свог заната, комуникативан и елоквентан, иновативан и креативан, мотивисан и ентузијастичан, стрпљив, охрабрујући, организован, праведан. Најбољи едукатор мора доживотно да учи и буде спреман на стална усавршавања, промене у образовању, да буде у току са трендовима, да савршено влада материјом свог предмета и да буде спреман да одговори на питања.

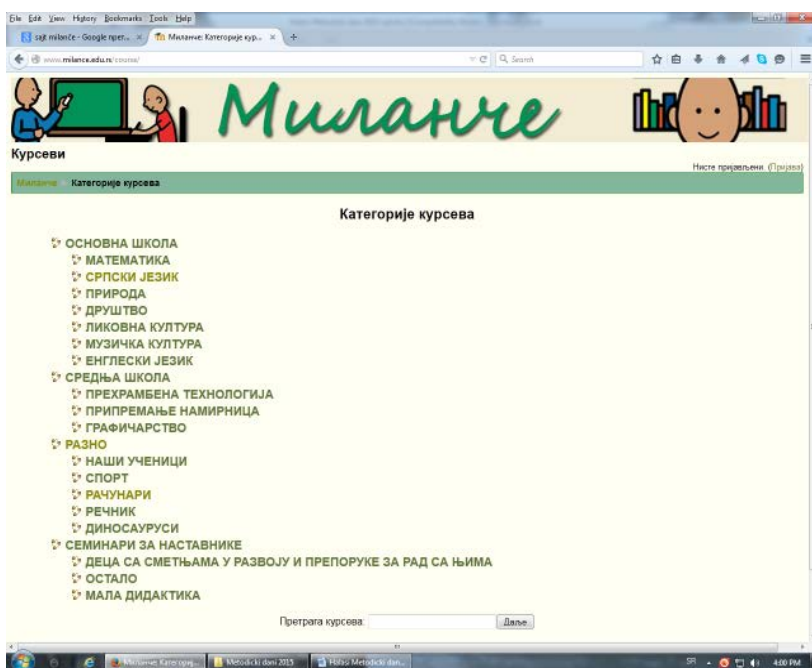
3.2. Едуковани

У данашњој терминологији реч ученик се замењује речју едуковани. Свака особа која учествује у дидактичко-комуникацијским и стваралачким активностима усмереним на његово образовање, одгајање, интегрисање у друштвену заједницу и изграђивање самосталне, слободне и критичке личности, зове се ученик или едуковани. Наставу у образовној институцији, ученик може да похађа као редовни или ванредни полазник. Ако је ванредни полазник, ученик може да користи предности савремених мултимедија.

Садашња генерација је генерација окружена рачунарима, видеоигрицама, дигиталним музичким уређајима, видео-камерама, мобилним телефонима и свим другим играчкама и оруђима модерног доба, те они размишљају и обрађују информације на потпуно другачији начин од ранијих генерација. Треба их подржати у томе.

4. Резултати истраживања

Школски портал „Миланче” представљен је 30. X 2009. године на 40. Међународном сајму опреме и средстава за савремену наставу „Учила“ и 2. Сајму континуираног учења „Звонце“, на Београдском сајму (Слика 1) (Каламковић, М., Халаши, Каламковић, С., 2011, 207–235; Каламковић С., Халаши, Каламковић М., 2013, 251–269).



Слика 1. Насловна страна портала „Миланче“

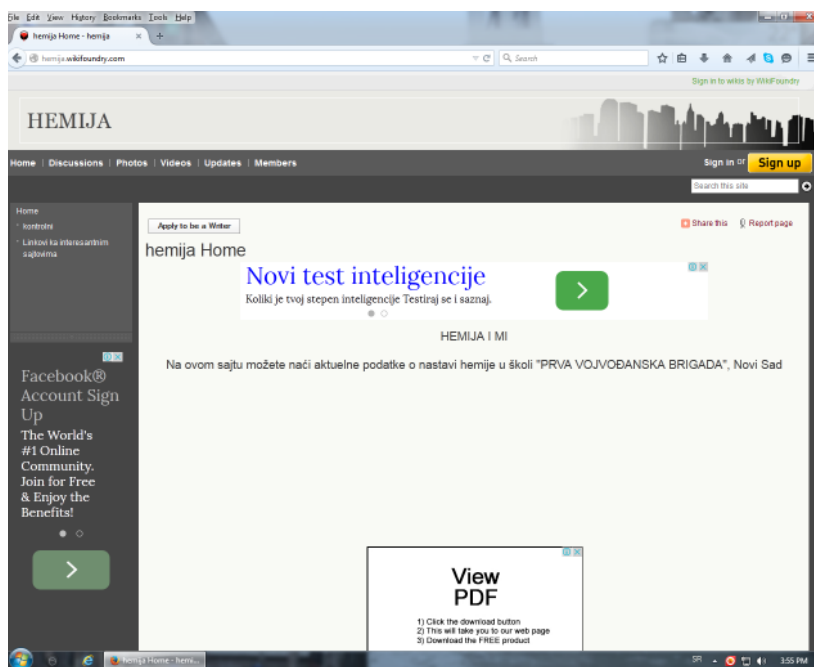
Анализом посећености портала „Миланче“ и увида оцена ученика који су користили информације приказане на порталу, долази се до сазнања да се просек оцена знатно побољшао, што је и био циљ оснивања наведеног портала.

Линк hemija.wikifoundry.com, води ка сајту осмишљеном за ученике ОШ „Прва војвођанска бригада“, у Новом Саду. Сајт постоји од 2008. године (преко линка hemija.wetpaint.com). Једна од мана линка и самог сајта је то што је линк бесплатан, па се често појављују рекламе, али до сада није било непријатних и непримерених реклама (Слике 2. и 3) (Каламковић, М., Халаши, Каламковић, С., 2011, 207–235; Каламковић С., Халаши, Каламковић М., 2013, 251–269).

Линк и сајт hemija.wikifoundry.com омогућује родитељима увид о успеху ученика из хемије. Коришћењем одговарајућег „дугмета“, ученици могу да сазнају питања и одговоре за одговарајући контролни, могу да поставе питања, оставе коментаре о раду наставника хемије, мишљење колико је контролни био тежак, али и да затраже помоћ у вези са проблемима из неког другог предмета.

Сајт је, управо, и осмишљен ради што боље комуникације између едукатора (наставника) и едукованих (ученика VII и VIII разреда).

Интересантно је то што сајт ученици користе и након одласка из основне школе, те је сајт остварио свој примарни задатак.



Слика 2. Изглед насловне стране сајта hemija.wikifoundry.com



Слика 3. Изглед екрана ка линковима ка интересантним сајтовима

Савремена технологија пружа могућност бржем проналажењу решења, прикупљању података и лакшем усвајању знања.

Осавремењивање наставе и развијање компетенција наставника заснива се на научно и практично утемељеном концепту примене рачунара у настави (Халаши, Т., Каламковић, С., Гегић, А., Каламковић, М., Халаши, Р., 2009, 273–297; Ђорђевић, 2013).

5. Закључна разматрања

Школа за основно и средње образовање са домом ученика „Милан Петровић“ у Новом Саду и Основна школа „Прва војвођанска бригада“ у Новом Саду две су школе, у низу школа, у којима се, годинама уназад, успешно спроводи редовна, допунска и додатна настава применом мултимедије. Осовни циљ је прилагођавање наставног процеса онима којима је то најнеопходније, а то су ученици, тј. они који се едукују. Из свега наведеног, долази се до закључка да постоје више или мање погодни наставни садржаји за онлајн (*On-Line*) учење, али, у сваком случају, када ученик није у стању да присуствује редовној настави, сваки облик стицања знања је добар.

Учитељи, наставници, професори и ученици могу да направе фотографије и видео-записе о појединим активностима и да се све прикажу на Интернету, било као портал, сајт, блог школе, блог разреда или на неки други јединствен начин. Садржаји постају доступни колегама и ученицима у другој средини који намају прилику да посете издвојене ресурсе.

Ученици, ђаци на тај начин могу да виде како су друга деца посетили музеје, велике библиотеке, велике раскрснице и слично и добију идеје за неке своје пројекте и активности.

Све наведено нам говори о предностима учења применом мултимедија, али овакав облик рада не може заменити „живу реч“ предавача и лични контакт који се остварује у редовној настави.

Нова открића у науци, посебно мултидисциплинаран приступ, проналазе пут ка практичној примени и због тога је неопходно радити на побољшању техничке културе едукатора и едукованих ангажовањем мултимедије.

ЛИТЕРАТУРА

- Alesso, P. (2000). *E-Video, Producing Internet Video as Broadband Technologies Converge*. Boston: Addison-Wesley.
- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Edmonton: AU Press.
- Beatty, K. (2010). *Teaching and Researching: Computer-Assisted Language Learning*. London: Pearson Education.
- Gone, Ž. (1998). *Образовање и медији*. Београд: Мултимедија.
- Каламковић, М. (2004). *Мogućност едукације особа са посебним потребама за рад на рачунарима*. Сомбор: Учитељски факултет, специјалистички рад.
- Каламковић, М., Халаши, Т., Каламковић, С. (2011). „Мogućност примене учења на даљину у едукацији деце са посебним потребама“. *Европске димензије промена образовног система у Србији*. Уредник Оливера Гајић, *Зборник радова*, Филозофски факултет, Нови Сад, Одсек за педагогију, књига 1: 207–235.
- Каламковић, С., Халаши, Т., Каламковић, М. (2013). „Учење на даљину примењено у основној школи“. *Хрватски часопис за одгој и образовање (Croatian Journal of Education)*, 15 (Сп.Ед.3/2013): 251–269.
- Мандић, Д., Ристић, М. (2006). *Веб портали и образовање на даљину у функцији подизања квалитета наставе*. Београд: Медијаграф.
- Николић, Б., Ружић-Димитријевић, Љ. (2010). *Distance Learningn – from Idea to Realization. Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE) 2010*, Novi Sad: The Higher Education Technical School of Professional Studies.
- Prensky, M. (2001). “Digital natives, digital immigrants”. *On the Horizon* 9, no. 5, 1–6.

- Rumble, G. (1992). *The management of distance learning system*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Савић, А. (2006): *Методе развоја и примена HML web сервиса као подршка традиционалном образовном процесу*, Докторска дисертација. Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин“.
- Солаковић, И. (2007). *Мултимедијални уџбеник у функцији квалитетне наставе*. Република Српска: Српско просветно и културно друштво.
- Халаши, Т., Каламковић, С., Каламковић, М., Халаши, Р. (2005). “Problems and Possibilities of Education of Blinds for Professions in Chemistry”. *1st South East European Congress of Chemical Engineering, Faculty of Technology and Metallurgy*, Belgrade, 33.
- Халаши, Т., Каламковић, С., Каламковић, М. (2009). „Могућности примене информатичких технологија у школама за децу”. Међународни научни скуп *Педагошка истраживања и школска пракса, Квалитет и ефикасност наставе у друштву које учи*. Уредници Ђ. Комленовић, Д. Малинић, Н. Лалић-Вучетић, Београд: Институт за педагошка истраживања, 252.
- Халаши, Т., Каламковић, С., Гегич, А., Каламковић, М., Халаши, Р. (2009). „Улога модерних медија у еколошком образовању и васпитању“. *Европске димензије промене образовног система*, Уредник О. Гајић, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, књига 5: 273–297.
- Спасојевић, П. (2014). *Извори о дидактичко-методичким темама наставе*. <http://pspasojevic.blogspot.com/> [20. IV 2015].

Tibor Halaši, Ph.D.

University of Novi Sad, Faculty of Sciences, Department of Chemistry, Biochemistry and Environmental Protection, Section of Chemical Education and The Methods of Teaching Chemistry, The Republic of Serbia

Snežana Kalamković, M.A.

Primary School “First Vojvodinian Brigade”, Novi Sad, The Republic of Serbia

Martin Kalamković, M.A.

School for Elementary and Higher Education with Dormitory “Milan Petrović”, Novi Sad, The Republic of Serbia

**USING MULTIMEDIA AT ALL LEVELS OF EDUCATION IN ORDER
TO IMPROVE TECHNICAL CULTURE OF EDUCATORS AND EDUCATED**

Summary: This paper aims to present quality multimedia communication between the educators and the educated established through the use of modern technology. The paper is based on direct experience of a teacher as an educator and students as the educated. The transfer of lessons and contents, i.e. information needed to expand the students' knowledge is now taken to the next level. Modern media allow the improvement of technical culture. The results of using programs for transferring information applicable on all education levels are represented in the paper. This is especially important for the process of transferring contents and teaching units to students who are not able to attend classes regularly due to an illness, injury, physical disability or remote place of residence.

Key words: presentation, portal, web site, link, assistive technology, multimedia.

Dr Jasmina Tockić-Ćeleš*

Dragana Šenda

Selma Ćehić

Pedagoški fakultet,
Univerzitet u Bihaću,
Bosna i Hercegovina

UDC 37:316.774

37:004.738.5

Originalni naučni rad

MULTIMEDIJALNA UČIONICA, MULTIMEDIJALNA NASTAVA I POUČAVANJE NA DALJINU KAO ELEMENTI SAVREMENOG OBRAZOVANJA I USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA

Sažetak: U okviru obrazovanja za nastavnike na odsjecima: Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik i književnost, Matematika i informatika, Njemački jezik i književnost i Razredna nastava, studenti se, tokom studija na Pedagoškom fakultetu, susreću sa različitim nastavnim sredstvima, kako tradicionalnim, kao što su: tabla, grafoskop ili plakati, tako i sa savremenim kao što su: „bela tabla“, kompjuter, projektor i interaktivna tabla. U nastavi se ova sredstva mogu višestruko primjeniti. Njihova upotreba je povezana sa savremenim nastavnim metodama. Ne samo u nastavi Didaktike i Metodike, nego i u nastavi ostalih predmeta, studenti praktično primjenjuju različita nastavna sredstva. Istraživanje o poznavanju i primjeni nastavnih sredstava, uključujući i multimedijalnu učionicu, obuhvatilo je 60 studentat 3. i 4. godine navedenih odsjeka. U anketi su studenti dali svoje stavove o poznavanju nastavnih sredstava, multimedijalnoj nastavi i poučavanju na daljinu. Anketa je bila povod za održavanje radionice o multimedijalnoj nastavi i poučavanju na daljinu jer se pokazalo da su studenti veoma malo informisani o mogućnostima te vrste nastave i aktivne upotrebe Interneta za predavanja po pozivu na daljinu, npr. putem Skajpa. U radu su prikazani rezultati ankete, diskusije ankete i kratak pregled radionice.

Cljučne reči: multimedijalna nastava, poučavanje na daljinu, poznavanje nastavnih sredstava.

1. Uvod

U obrazovanju za nastavnike studenti se upoznaju sa nastavnim sredstvima i pomagalicama koja se primjenjuju u izvođenju nastave da bi se nastavni sadržaji prenijeli učenicima, ne samo živom nastavnikovom rječju, nego i očigledno predstavili. Studenti se sa njima upoznaju u okviru nastave Didaktike i

* jasmnaim@yahoo.de

Metodike i u nastavi ostalih predmeta, ali ih i sami primjenjuju na vježbama, u eksperimentima, u prezentaciji seminara i projekata, na oglednim satima i sl. U tu svrhu je neophodno da se upoznaju kako sa tradicionalnim tako i sa savremenim nastavnim sredstvima i pomagalicama.

1.1. Nastavna sredstva i pomagala¹

Nastavna sredstva predstavljaju didaktički oblikovanu izvornu stvarnost i ona učeniku omogućavaju da u procesu nastave shvati nastavni sadržaj, izvor su znanja i sredstva prenošenja informacija, dok nastavna pomagala pomažu da se ta nastavna sredstva u nastavnom procesu upotrijebe i predstave. Kako ističe Laufer (up. Lauffer, 1996: 55): „Nastavna sredstva grade mostove od prazne riječi do očiglednog pojma, do uokvirene predstave o nečemu.“ Dejl (Dale, 1969) predstavlja medije i izvore znanja u obliku piramide pri čemu temelj piramide sačinjavaju izvorna iskustva (direktna, svjesno ciljana iskustva, modeli, simulacije, gluma), u središtu se nalazi ikonsko iskustvo (demonstracijski eksperimenti, ekskurzije, izložbe, nastavni televizijski programi, filmovi, fotografije i video snimci), da bi na vrh piramide postavio verbalne i vizuelne simbole kao iskustvo putem simbola. Prema jednoj od klasifikacija koju preuzima Poljak (1984) nastavna sredstva su podijeljena na: audio, vizuelna, audio-vizuelna i tekstualna nastavna sredstva. Bežen (1989) napominje da se izvori znanja (sredstva) mogu podijeliti i po drugim kriterijama: prema medijima, prema stepenu obrazovanja, prema načinu primjene i prema obliku. Frojdenštajn (Freudenstein, 2007) govori o „medijima u nastavi“ pod kojima podrazumijeva sve predmete koji u nastavi imaju funkciju prenošenja znanja i posredovanja i koji služe za motivaciju i pamćenje nastavnih sadržaja.

Nastavna pomagala predstavljaju oruđe za rad, npr. magnetna tabla, radio, grafoskop, LCD projektor, TV, CD plejer i ostala. Naravno da su tabla i kreda dio tradicionalne nastave, koji su tokom nastavnog procesa postali neizbježni, ali su vremenom u nastavu uvedena nova NSiPOM koja nastavniku i učenicima pomažu da nastavni sadržaji budu bolje prezentovani, čine nastavu zanimljivijom i omogućavaju direktno prikazivanje primjera iz svakodnevice. Udžbenik je, također, postao tradicionalni dio nastavnog sata uz dodatke kao što su: radna sveska, zbirka zadataka, vježbanka ili priručnik za nastavnike. Pored standardnih plakata, postera ili modela nastavnici i sami pripremaju priručna nastavna sredstva u cilju što bolje simulacije realnosti.

NSiPOM su se razvijala uporedo s razvojem tehnike i novih infor-

¹ U daljem tekstu NSiPOM.

matičkih sredstava, nastavni proces je postao zahtjevniji, učenici i nastavnici su usmjereni ka interaktivnoj nastavi. Uporedo sa njima razvija se i nastavna tehnologija koja predstavlja tehniku s ugrađenim sadržajem obrazovanja i specifičnom didaktičkom funkcijom poučavanja i učenja kao što je npr. računar opremljen programskom podrškom za učenje.

Blažević (up. 2007: 163) u medije u nastavi ubraja kako „hardware“ tako i „software“ i u tom pogledu u nastavi stranog jezika razlikuje tri grupe medija:

- 1) vizuelni mediji, auditivni mediji i audio-vizuelni mediji;
- 2) tehnički vezani mediji,
- 3) specifični mediji i mediji koji nisu specifični.

Cilj primjene medija u nastavi stranog jezika jeste da: prenose informacije, daju činjenično stanje objektivne realnosti, prenose jezičke i činjenične sadržaje u autentičnoj situaciji, unose očiglednost u nastavu, doprinose aktiviranju učenika i podizanju motivacije, daju nove impulse za komunikaciju, „dovode“ izvorne govornike u učionicu, smanjuju upotrebu maternjeg jezika u nastavi stranog jezika, bude pažnju učenika, povećavaju mogućnosti pamćenja sadržaja, olakšavaju i upotpunjuju vođenje nastave itd. Svakako da u nastavi treba voditi računa o umjerenosti primjene različitih medija.

1.2. Multimedijalna učionica i multimedijalna nastava

Nastava se više ne odvija samo u jednoj prostoriji, nego učenici imaju mogućnost „baciti pogled“ u drugi svijet putem interneta i podučavanja na daljinu. Kako tvrde Cvetković i dr. (2006: 326): „Multimedijalni sistemi i napredne komunikacione tehnologije omogućuju slušaocima, studentima i učenicima da dođu u kontakt sa nastavnicima, do informacija i gradiva, na jedan nov, brz, zanimljiv i multimedijalan način. Danas, kada je tradicionalan pristup nastavi izložen kritici zbog svoje inertnosti i monotonije, primena multimedijalnih sadržaja može poslužiti za prevazilaženje ovih problema.“

Savremena NSiPOM u multimedijalnoj učionici pružaju mnogo više mogućnosti za rad na času i primjenu različitih nastavnih metoda koje su tehnički podržane. Multimedijalna učionica je opremljena računarima za nastavnika i za učenike pojedinačno, LCD projektorom i platnom za projekciju, pametnom tablom („smart board“) i drugim NSiPOM. Nastavnikov računar je povezan sa računarima učenika i on kontroliše sva dešavanja na računarima u toku nastave. Pored frontalnog praćenje nastave, gdje nastavnik putem računara prezentuje, npr. tekst, slike, animaciju, video i sl., neke od mogućnosti rada u

multimedijalnoj učionici su: emitovanje slike ili tona sa nastavnikovog računara na računare učenika i nastavnikova audio-veza sa svim učenicima ili pojedinačno, mogućnost dvosmjerne komunikacije pri čemu nastavnik zadaje zadatke, praćenje i kontrola rada na računarima pojedinačno, sigurnost pretraživanja internetskih stranica – nastavnik prati pokretanje aplikacija i internetskih stranica na računarima učenika, mogućnost zamračivanja ekrana na računarima učenika, zaključavanje miša i tastature ili isključivanje računara itd.

1.3. Poučavanje na daljinu

Multimedijalna učionica i mogućnost priključivanja interneta „izvode“ studente iz učionice, odnosno „dovode“ stručnjake iz raznih krajeva svijeta direktno u nastavu. Studentima se pruža mogućnost da uče onlajn, direktno na internetskim stranicama pronalaze informacije i nastavne jedinice, tj. „e-learning“. Poučavanjem na daljinu studenti prate predavanja nastavnika na drugim univerzitetima putem Interneta uz prisustvo asistenta ili nastavnika u učionici, koji koordiniraju rad na času, pripremaju i ostvaruju internetsku vezu sa nastavnikom na daljinu, rukuju tehnikom u toku nastave i sl. Pored slušanja predavanja sa drugih univerziteta, studentima se mogu ponuditi i predavanja na daljinu koja nastavnik izvodi samo za njih i direktno se njima obraća npr. putem Skype-a. I u ovom slučaju je potrebno prisustvo asistenta ili nastavnika u učionici za koordinaciju rada na satu. Nastavnik studentima putem Skype-a prikazuje prezentaciju i drži predavanje uz direktnu komunikaciju sa njima. Studenti su u mogućnosti postavljati pitanja i uključiti se u nastavu svojim komentarima.

1.4. Metodologija rada

Cilj istraživanja: (1) utvrditi koliko nastavnici koriste različita NSiPOM u nastavi Didaktike i Metodike; (2) utvrditi učestalost nastave u multimedijalnoj učionici, fonolaboratoriji/informatičkom kabinetu; (3) utvrditi učestalost poučavanja na daljinu.

Hipoteze: (1) studenti nisu dovoljno upoznati s primjenom različitih NSiPOM kroz nastavu Didaktike i Metodike; (2) studenti nisu dovoljno upoznati s primjenom multimedijalne učionice i poučavanjem na daljinu.

Metode: Istraživanje je sprovedeno anketiranjem na odsjecima Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik i književnost, Matematika i informatika, Njemački jezik i književnost i Razredna nastava na Pedagoškom fakultetu u Bihaću. Obuhvaćeno je 60 studenata treće i četvrte godine studija koji su u anketi „Nastavna sredstva i pomagala, multimedijalna učionica i poučavanje na daljinu“ iznijeli svoje stavove za navedene tvrdnje. Anketa se sastoji od četiri

pitanja. Nakon anketiranja odrađena je radionica u kojoj su studenti direktno razgovarali o pitanjima iz ankete, upoznali se s primjenom NSiPOM koje do tada nisu primjenjivali, pogledali prezentaciju NSiPOM kao i multimedijalne učionice, a zatim radili radne listove sa konkretnim zadacima o načinima primjene pojedinih NSiPOM u nastavi.

2. Rezultati

Na prvo pitanje iz ankete o učestalosti primjene navedenih NSiPOM koje su nastavnici i asistenti koristili u nastavi Didaktike i Metodike, studenti su dali svoje stavove u rasponu od *nijednom* (N), zatim *povremeno* (P) i *često* (Č). Rezultati su prikazani u Tabeli 1. Za nastavu Didaktike stavovi studenata su sljedeći: 34 studenta² ili 56,67 % su stava da su Živa riječ/tabla i kreda korišteni nijednom, povremeno 22 S ili 36,67 %, a često su evidentirala 4 S ili 6,67 %. PPP/LCD projektor/računar prema stavovima studenata se često koriste i to tvrdi 29 S ili 48,33 %, dok se za povremeno izjasnilo 14 S ili 23,33 %, a za nijednom 17 S ili 28,33 %. Za film/televizija se 85 % ili 51 S izjasnio prema anketi da se nisu koristili nijednom. CD/CD plejer u nastavi nisu bili nijednom zastupljeni tvrdi 54 S ili 90 %, dok nijedan student nije zabilježio njihovu čestu primjenu. DVD/DVD plejer nisu se nijednom primijenili tvrdi 55 S ili 91,67 %. Plakati/grafikoni/tabele/karte su imali veoma malu primjenu u nastavi, odnosno za nijednom se odlučilo 73,33 % ili 44 S, dok je povremeno zabilježilo 12 S ili 20 %, a često samo 4 S ili 6,67 %. Živa riječ/veliki blok papiri na tabli („flip chart“) prema stavovima 58 S ili 96,67 % nisu se nijednom primijenili u nastavi. Živa riječ/bijela tabla („white board“) nisu se koristili nijednom tvrdi 56 S ili 93,33 %, a samo 4 S ili 6,67 % su stava da su se koristili povremeno; Pametna tabla („smart board“) prema zabilježenim stavovima 55 S ili 91,67 % nije nijednom korištena u nastavi, a samo 5 S ili 8,33 % su stava da se povremeno koristila.

Tabela 1 – Pregled stavova studenata o korišćenju nastavnih sredstava i pomagala u nastavi Didaktike i Metodike

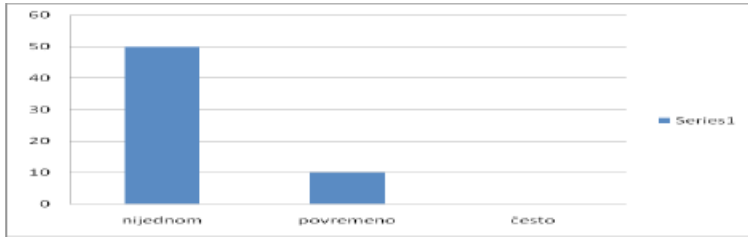
Rb.	Nastavno sredstvo i pomagalo	Učestalost primjene	Didaktika		Metodika	
			Studenata	U %	Studenata	U %
1.	Živa riječ/tabla i kreda	N	34	56,67	5	8,33
		P	22	36,67	37	61,67
		Č	4	6,67	18	30,00

² U daljem tekstu S.

2.	PPP/LCD projektor/ Računar	N	17	28,33	1	1,67
		P	14	23,33	24	40,00
		Č	29	48,33	35	58,33
3.	film/televizija	N	51	85,00	40	66,67
		P	7	11,67	17	28,33
		Č	2	3,33	3	5,00
4.	CD/CD plejer	N	54	90,00	41	68,33
		P	6	10,00	17	28,33
		Č	0	0,00	2	3,33
5.	DVD/DVD plejer	N	55	91,67	42	70,00
		P	5	8,33	16	26,67
		Č	0	0,00	2	3,33
6.	plakati/grafikoni/ tabele/karte	N	44	73,33	33	55,00
		P	12	20,00	20	33,33
		Č	4	6,67	7	11,67
7.	živa riječ/veliki blok papiri na tabli	N	58	96,67	47	78,33
		P	2	3,33	11	18,33
		Č	0	0,00	2	3,33
8.	živa riječ/ bijela tabla	N	56	93,33	47	78,33
		P	4	6,67	12	20,00
		Č	0	0,00	1	1,67
9.	pametna tabla	N	55	91,67	51	85,00
		P	5	8,33	6	10,00
		Č	0	0,00	3	5,00

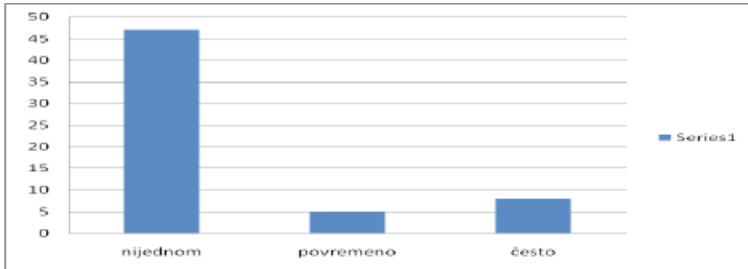
Primjena navedenih NSiPOM u nastavi Metodike je prema stavovima studenata raspoređena na sljedeći način: živa riječ/tabla i kreda se prema mišljenju 5 S ili 8,33 % nisu nijednom koristili, 37 S ili 61,67 % je zabilježilo povremenu primjenu, a 18 S ili 30 % čestu primjenu. Prema stavu 1 S ili 1,67 % nijednom se nisu koristili PPP/LCD projektor/računar, dok 24 S ili 40 % tvrde da su se koristili povremeno, a 35 S ili 58,33 % često. Čestu primjenu filma/televizije zabilježilo je 3 S ili 5,00 %, povremenu 17 S i nijednom 40 S ili 66,67 %. Stava da se se nisu nijednom upotrijebili: CD/CD plejer je 41 S ili 68,33 %, DVD/DVD plejer je 42 S ili 70 % , plakati/grafikoni/tabele/karte je 33 S ili 55 %, živa riječ/veliki blok papiri na tabli je 47 S ili 78,33 %, živa riječ/ bijela tabla je 47 S ili 78,33 % i pametna tabla je 51 S ili 85 %.

U drugom pitanju trebalo je utvrditi učestalost poučavanja na daljinu. Svih 60 studenata je stava da nisu nijednom imali poučavanje na daljinu.



Grafikon 1 – Prikaz učestalosti nastave u multimedijalnoj učionici

Treće pitanje utvrđuje učestalost nastave u multimedijalnoj učionici na osnovu kojeg se utvrdilo da 50 S ili 83,33 % nijednom nije imalo nastavu u multimedijalnoj učionici, 10 S ili 16,67 % imali su povremeno nastavu u multimedijalnoj učionici, dok nema nijednog studenta da je često imao nastavu u multimedijalnoj učionici.



Grafikon 2 – Nastava u fonolaboratoriji/informatičkom kabinetu

Rezultati dobijeni u četvrtom pitanju govore o učestalosti nastave u fonolaboratoriji/informatičkom kabinetu, prema kojima su zabilježeni sljedeći stavovi: za nijednom se izjasnilo 47 S ili 78,33 %, za povremeno 5 S ili 8,33 % i za često 8 S ili 13,33 %.

3. Rasprava

Rezultati pokazuju da je u nastavi Didaktike i Metodike najčešća primjena PPP/LCD projektora/računara, što je uslovljeno i opremom koja se nalazi u svim kabinetima. Što se tiče kabineta informatike, on je dodijeljen. Odsjeku matematike i informatike koji tu izvode svu stručnu nastavu, kako se iz ankete može i vidjeti da je 8 S (navedenog Odsjeka) zabilježilo čestu nastavu u kabinetu informatike, a čak 47 S nije nijednom imalo nastavu u tom kabinetu (ostalih odsjeka). U sličnom istraživanju o primjeni tehnologije u nastavi Lukša i saradnici (2014: 33) ističu: „Oni koji koriste ICT izjasnili su se da im računalo služi za obradu gradiva, zadavanje zadataka za skupni rad i prikaz plana ploče.“

Za nastavu Didaktike je uočljivo da velikim dijelom nisu zastupljena sva nabrojana NSiPOM, što se sa preko 85 % ističe za: film/televizija, CD/CD plejer, DVD/DVD plejer, živa riječ/veliki blok papiri na tabli, živa riječ/ bijela tabla i pametna tabla. Za Metodiku je jedino za pametnu tablu zabilježena negativna vrijednost od 85%, za sve ostale stavke je to ispod 80 %. Iako je velika mogućnost za primjenu poučavanja na daljinu na oba predmeta, karakteristično je da to nije nijednom primijenjeno, što je svih 60 studenata potvrdilo. Za razliku od evropskih zemalja koje internet mogu koristiti u ovu svrhu – jezici na kojima su stranice i predavanja, kod nas je najveći problem u ovom slučaju nedostatak sadržaja za nastavu na maternjem jeziku. Činjenica da preko 83 % studenata nijednom nije imala nastavu u multimedijalnoj učionici uslovljena je velikim dijelom podjelom kabineta po odsjecima. Isti razlog daje velike vrijednosti kod stava *nijednom* za nastavu u fonolaboratoriji/informatičkom kabinetu, čak 78,33 %.

Studenti su u radionici pokazali veliko interesovanje kako za primjenu savremenih NSiPOM, tako i za kombinaciju više NSiPOM na času, što je rezultat radnih listova i razgovora.

4. Zaključna razmatranja

Potvrđene su navedene hipoteze. U okviru nastave Didaktike i Metodike, ključnih, praktičnih predmeta u obrazovanju budućih prosvjetnih radnika, na Pedagoškom fakultetu se veoma malo koriste potencijali kojima raspolaže Fakultet, jer se većinski dio nastave svodi na PPP. Rad u multimedijalnoj učionici/kabinetu informatike/fonolaboratoriju sveden je na minimum, izvodi se uglavnom za one odsjeke kojima su dodijeljene te učionice zbog nedostatka prostora. Nastavnici i asistenti trebalo bi da praktičnom primjenom u svojoj nastavi upoznaju studente sa svim raspoloživim NSiPOM, a prikažu i ona tradicionalna i savremena NSiPOM kojima trenutno ne raspolažu.

Škole su veoma slabo opremljene, ali budući nastavnici trebalo bi da znaju da primjene što veći broj različitih NSiPOM u nastavi.

LITERATURA

- Bežen A. (1989). *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školske novine.
- Blažević N. (2007). *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Cvetković, D., Micić, Ž., Đorđević, Z., Dopuđ, M. (2006). „Prilog modeliranju multimedijalne nastave“. U: *Zbornik radova naučno-stručnog skupa Tehničko obrazovanje u Srbiji – TOS6*, Čačak, 13–16. april, 2006. Čačak: Tehnički fakultet Čačak; Svetlost. str. 326–331. http://www.ftn.kg.ac.rs/tos/PDF/Zbornik_radova.pdf. 20. 03.2015.

- Dale, E. (1969). *Audiovisual Methodos in Teaching*. (Third Edition). New York: Holt, Rinerhart and Winston, Inc.
- Freudenstein, R. (2007). „Unterrichtsmittel und Medien. Überblick.“ U: Karl-Richard Bausch/Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke. str. 395–399
- Lauffer, D. (1996). *Der Weg zum erfolgreichen Unterricht. Ratschläge für Lehrer*. Graz: Weishapt Verlag.
- Lukša, Ž., Pongrac, S., Bendelja, D. (2014). „Tehnologija u nastavi prirode i društva u osnovnoj školi“. U: *Educatio Biologiae*, Br. 1, str. 27–35. <http://www.hbd-sbc.hr/wordpress/wp-content/uploads/2013/05/3-Luksa-i-sur.pdf>. 20. 03.2015.
- Poljak, V. (1984). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Jasmina Tockić-Ćeleš, Ph.D.

Dragana Šenda

Selma Čehić

Faculty of Pedagogy, University of Bihac, Bosnia i Herzegovina

MULTIMEDIA CLASSROOM, MULTIMEDIA TEACHING AND DISTANCE LEARNING AS ELEMENTS OF MODERN EDUCATION AND TRAINING OF TEACHERS

Summary: During the studies at the Faculty of Education, as a part of education for teachers in the departments of Bosnian language and literature, English language and literature, Mathematics and computer science, German language and literature and Class teaching, students meet with various teaching aids: blackboard, overhead projector and posters as the traditional ones, and “white board”, computer, projector and interactive board as modern. These tools can be used several times during the classes. Their use has been associated with modern teaching methods. Students practically apply these different teaching tools not only in the classroom of Didactics and Methodology, but they continue to use them in other classes as well. This research included 60 students of 3rd and 4th year of the departments mentioned. The main task was to find out how much students know about teaching aids and how they are applied, including the multimedia classroom. In the survey, the students offered their views on: knowledge about the teaching tools, multimedia teaching and distance learning. The survey led to the organizing of a workshop about multimedia teaching and distance learning. It has shown that students are very poorly informed about the possibilities of this kind of teaching and active usage of the Internet, such as calling guest speakers to visit from a distance in a synchronous classroom, e.g. via Skype. This paper presents the results of the survey, the survey discussion and the summary of the workshop.

Key words: multimedia teaching, distance learning, knowledge about the teaching tools.

ВАСПИТАЧ У ПРОЦЕСУ ПОДУЧАВАЊА И УЧЕЊА ДЕЦЕ 21. ВЕКА

Сажетак: Научна студија је фокусирана на професионални идентитет васпитача у процесу подучавања и учења деце који поштује развојне специфичности и могућности развоја деце постмодерног доба. Деца 21. века приликом развоја примењују различите когнитивне алатке и средства развоја, како наводи Брунер (Bruner, J. S., 1988), зато васпитач мора да поштује њихове развојне специфичности. На основу тога васпитач креира властити процес подучавања деце предшколског узраста у циљу да образовни садржај прилагоди различитим дечјим специфичностима. Тренутна друштвено-културна средина (као и њен контекст) поставља васпитачу различите дидактичке услове у оквиру његовог подучавања деце.

Кључне речи: васпитач, деца, компетенције, процес подучавања и учења.

1. Васпитач у процесу подучавања и учења деце

Васпитач у процесу подучавања подстиче сусретање индивидуалности детета и групе деце са едукативним, али и у свакодневним животом. С обзиром на то, васпитач да би подстакао развој критичког мишљења код деце мора да дизајнира процес подучавања на отворен и неструктуриран начин. Проблеми у процесу подучавања, као и животни проблеми, који настају су елаборације свакодневног и тренутног живота деце и васпитача. Овакво схватање процеса подучавања и учења деце је супротно од чињенице да васпитач преноси деци готово знање. Улога васпитача као „посредника“ првенствено је да обезбеди адекватне услове, ситуације и безбедност деце у процесу учења, да би деца учењем, откривањем у оквиру идеолошки дизајнираним едукативним активностима развијала и испољавала самосталност, компетентност, аутентичност, знање и сл. У овом процесу подучавања и учења васпитач је културни

* kostrub@fedu.uniba.sk

медијатор, који преко културне и дискурзивне трансмисије, приближава деци конкретну културу одраслих и њене специфичности које формирају идентитет детета, а то имплементацијом културне и дискурзивне трансмисије. Васпитач треба да схвати процес подучавања и учења деце као континуиран, отворен процес који није предодређен, али настаје и развија се у међусобној интеракцији и трансакцији деце и васпитача, наставним планом и програмом и физичком и социјалном средином у којој они тренутно живе. Припрема васпитача се редукује само на припрему садржаја и циљева у оквиру почетних концепта, а планирање, као саставни део конкретне дидактичке праксе, не реализује се на формалан, предодређен и сврсисходан начин, већ се реализује као континуиран процес. Исто тако, план и програм треба схватити као дидактичку хипотезу коју васпитач верификује путем посматрања и анализе процеса подучавања и учења деце. Међутим, није могуће унапред одредити појединцу, нити групи деце, прописани образовни садржај који морају да науче.

Позиција васпитача у процесу подучавања и учења деце је кључна, али није надређена знањем у односу на дете или групу деце. Позиција васпитача је условљена тиме да је васпитач одрасла особа, особа која има веће и квалитетније друштвено-културно искуство које му омогућава, као дидактичком професионалцу, да стручно процени чиме, зашто и како да комуницира са децом. Дакле, дидактички ерудитан и компетентан васпитач бира адекватан образовни садржај, као и циљеве, компоненте које формирају појединца и компоненте које потпомажу процес подучавања и учења деце предшколског узраста тако да се реализује процес учења деце и развој личности детета. У овако дизајнираном процесу подучавања и учења деце (едукативним активностима) васпитач преузима улогу консултанта, саветника, кооперативног и колаборативног партнера који, заједно са децом, тражи значајне изворе информација, али уједно деци пружа прилику да буду активна у проналажењу одговора на питања/теме/проблеме и начине реализације процеса учења (*активно дете-пасиван васпитач*).

У социјално-конструктивистичком моделу подучавања и учења деце васпитач посвећује већу пажњу свим едукативним активности, али истовремено и свесно подстиче дења аутономна решења проблем ситуација. Васпитач је истовремено дизајнер, истраживач, практичар, критичар сопствене дидактичке праксе. Улога васпитача приликом интеракција које настају у групи деце (у процесу учења) јесте да створи услове:

- за индиректно мотивисање деце – евокација;

- за самостално доношење закључака – реализација;
- за конфронтацију донесених закључака са мишљењем осталих, или практичном провером закључака тј. ако деца престану да продукују властите закључке, или ако од васпитача захтевају да им он понуди неке другачије могуће опције (а васпитач се увери у то), онда им нуди своје закључке (своја искуства), или постојеће закључке и искуства других појединца – рефлексивна.

Овај концепт модела подучавања и учења деце не темељи се на механичком учењу. У овом моделу преферирају се дискусије у циљу стварања идеја, ставова, мишљења, вредности и сл. Васпитач креира услове друштвено-конструктивне размене мишљења у групи деце, организује процес партнерским, а не ауторитативним приступом. Помаже деци да постану самостални и више компетентни појединци у конкретним и њима блиским ситуацијама. Својим примерима васпитач подстиче интроспекцију деце, угао гледања, перспективу виђења ствари, појава, догађаја итд., као и свест о сопственом знању, тако да описује, објашњава и рефлектује своје поступке, стратегије и методе. Како дете себе евалуира, или друге и своју околину, зависи од средине у којој живи, како у њој живи, и какве му услове ствара породица и предшколска установа (дечји вртић) – *дете на тај начин учи, како живот живи*, описује Северини (Severini, 2014).

У овако конципираном процесу подучавања и учења деце предшколског узраста има посебно место евокација деце, партнерски однос у афективној интеракцији и регулацији социјалних односа учења групе деце. На основу чега се подстиче квалитет процеса учења деце и подучавања – квалитетнија међусобна комуникација васпитача и деце, као и стицање трајног, а за друштво примењивог знања, интелектуалне независности и сл. наводе Коструб, Северини, Рехуш (Kostrub, Severini, Rehuš, 2012).

2. Улога васпитача у процесу подучавања и учења деце

Васпитач у процесу подучавања и учења деце је одговоран за конструкте, као што су визија (претпоставка), дизајн (предумишљај), намере (циљеви), могућности (компетенције) и реалност (стварност). Из аспекта наведених конструкта, васпитач мора:

- да је визионар, ако жели да развија процес подучавања и учења деце који он организује;
- јасно да идентификује централне компетенције деце;

- све да концентрише у друштвени контекст деце;
- да дијагностикује реалан ниво развоја детета, као и образовне циљеве у процесу планирања и програмирања едукативних активности;
- да идентификује дидактичку, психолошку, конативну, материјалу, процесну повезаност између већ постојећих конгломератом компетенција и стеченим комплексом знања деце;
- да реализује дискусије са групом деце о образовним средствима, стратегијама, садржају наставног плана и програма;
- да реализује дискусије са групом деце о образовним темама које деца могу да примене у процесу учењу, као и да даје повратну информацију на развој интериоризације, а уједно и верификује теме које деца развијају;
- да реализује рефлексију;
- да примени флексибилност деце и васпитача;
- да структурира процес подучавања и учења деце;
- да одабира едукативну средину;
- да примењује принципе индуктивног и партиципативног процеса едукације у развоју компетенција деце.

Стратегија васпитача, која се темељи на намерном и рефлексивном деловању, реализује се у целини – дидактичком хронологијом. Стратегија је кохерентан процес – о довитљивости и вештини васпитача, да од неинтересантног направи интересантно. Такође, стратегија васпитача мора да буде софистициран процес хоризонтално и вертикално повезаних ситуација, које се везују на временску секвенцу реализације едукативних активности – континуум процеса. Стога, васпитач мора да увиђа, наводи Коструб (Kostrub, 2008):

- да је учење конструктиван унутрашњи (менталан) процес – ауто-конструисање;
- да је учење друштвено-културно детерминисан и дизајниран процес – социјално-конструисање;
- да степен учења зависи од нивоа когнитивног развоја;
- да учење је процес реконструкције културног знања;
- да процес учења настаје конфронтацијом онога шта већ дете зна/познаје/може и тиме шта би требало да зна/познаје/може.

Уједно, васпитач мора да увиђа мултидимензионалност и ефикасност процеса учења – услов је да деца уче, а не само да гледају, слушају и одговарају на след питања које поставља васпитач. Саставни део

стратегије васпитача у процесу подучавања и учења деце је подстицај унутрашње мотивације детета, да се оно само мотивише, а не да буде мотивисано јер то жели васпитач. Васпитач не сме да заборави да су, у процес подучавања и учења деце, укључени и други (релативистичка димензија), тј. неко ко поседује различита искуства. Иако се искуство не преноси, свако има потребу да информише остале о свом стеченом искуству. Ако би искуство било преносно, школа би била бескорисним решењем. И стога, васпитач мора: да помаже деци са идентификацијом и применом одговарајућих стратегија; да помаже деци да уче један од другог, један од осталих, остали од једног; да препознаје у дидактичким ситуацијама, не само резултате појединца, али пре свега заједничке резултате групе деце као целине; да користи концептуалне мапе за заједничко и међусобно конструисање знања на бази колаборације.

Процес учења и процес познавања захтевају диверзитет мишљења. Учење се сматра колаборативним процесом размене договорених идеја и ставова путем конверзације, дискусије и узајамне критике. Улога васпитача у процесу учења и процесу познавања није да манипулише мишљењем деце, већ да им помаже у проналажењу полазишта, платформи за своје поступке у друштву које се оријентише на социјално-културну добробит свих појединца. Професија васпитача је, у суштини, једна од концептуалних уметности пост-постмодерне епохе наводе Коструб и Кикушова (Kostrub, Kikušová, 2012), тј. отворен концепт преклапања, спајања и раздвајања, односно преобликовања животних прича (ситуација) деце у корелацији са професионалним животом васпитача. Одговоре на питања и проблеме у учењу и подучавању других налазимо у дидактици. На основу ове чињенице није могуће ништа унапред предвидети, мада захваљујући томе деца и васпитач остају у социјално-културно конструисаном свету са бројним хипотетичким тезама. Стога, васпитач у процесу подучавања и учења деце предшколског узраста мора:

- да познаје карактеристике деце и да дијагностикује ниво развоја игре;
- да познаје ниво развоја деце у припремној фази игре (које сазнаје преко анализа поступака и акција деце у претходним играма у процесу учења);
- да реализује активности игром: тематске разговоре, прикупљање информација путем разних медија, тематске екскурзије, истраживања и сл.);
- да одржава континуум игре – реализацију игре у континуите-

ту тема, времена, садржаја – избегава се дисконтинуитет – који спречава деконцентрацију деце у игри и преран и непримерен крај игре;

- да сагледа могућности игре и материјал који деца намеравају да користе у игри;
- да процени процес развоја игре;
- да анализира аргументе (ови аргументи настају као последица примене културне и дискурзивне праксе; као резултат колаборативног учења/играња групе деце) у игри које креирају деца с обзиром на образовни интерес и едукативни садржај.

Припремна фаза игре започиње иницијативном конверзацијом везаном за тему. Деца имају могућност да бирају предмет игре; са ким ће се играти; шта ће користити у игри и сл. Дечја мишљења у иницијативној конверзацији, које она одобре, васпитач записује на папир ситуиран на видљиво место (екстерни медијатор) који потпомаже развој ауторегулационих механизма. Васпитач са децом аргументује предмет игре, не да би га деца упознала, већ да предмет игре идентификују. Овом приликом, такође, васпитач предлаже деци да конципирају концептуалну мапу везану за предмет игре. Овај модел подучавања и учења деце подстиче игре улога. Деца улоге бирају у припремној фази игре. Васпитач, с обзиром на образовни садржај, мора да идентификује активности у игри, одговоран је за план игре, с тим да дечја мишљења у иницијативној конверзацији су за њега инспирацијом и изазовом. Играм–играње у процесу подучавања и учења деце мора да има педагошко-дидактички интерес, као и да нуди реална образовна искуства – то представља различите демонстрације, поступке и аргументе које васпитач са децом организује у оквиру игре. Васпитач мора бити способан да користи разне стратегије које ће олакшати развој игре. У оквиру стратегије васпитач се фокусира на употребу индикација, демонстрацију поступака, као и на постављање питања, аргументацију, саветовања и конверзацију. Васпитач, уједно, на разне начине контролише игру током целог процеса, контролише карактер спровођења културне и дискурзивне праксе, трајекторију садржаја игре, контекст игре, употребу симбола у игри, акцију и реакцију деце, позитивне и негативне квалитете игре, као и могуће конфликти у игри и сл.

3. Васпитач као партнер и дијагностичар у процесу подучавања и учења деце

Васпитач, као професионалац и истраживач, треба да реализује евалуацију игре да би упознао и схватио едукативни процес у целини. Евалуација, као идеја, врло је дифузна и нејасна, ако је реч о процесу игре. Мора да се реализује настрано и без забрана, али на основу одређених критерија и личних интереса. У овом моделу подучавања и учења деце предшколског узраста битно је да се евалуирају циљеви игре које су деца предложила. Такође, потребно је да се реализује евалуација садржаја, контекст игре, али и аргументи које деца формирају на основу њихове културне и дискурзивне праксе. Приликом ове евалуације битна је међусобна сарадња васпитача и деце, али ниво развоја детета евалуира васпитач. Конструк евалуација је синоним за развој, унапређење и побољшање. Ова тврдња је фокусирана у темељу самог процеса учења и подучавања других, наводе Коструб, Северини, Махрер-Миловчикова (Kostrub, Severini, Mahrer-Milovčiková, 2014). Васпитач мора да сагледа како се деца играју и игру саму по себи, али не само да се усредреди на образовне циљеве и циљеве игре, већ и на реализацију мотива игре деце које повезује са културном и дискурзивном праксом одраслих. Ако посматрање има дијагностички карактер, онда васпитач посматра игру да би схватио шта, како и зашто се у игри дешава с обзиром на образовне циљеве, циљеве игре, образовни садржај у компарацији нивоа развоја деце. Најважније у посматрању процеса учења је да васпитач идентификује зоне проксималног развоја детета. Васпитач, ако није саиграч, у игри интервенише безбедност само кад је неопходно. Педагошка интервенција у игри се реализује кад настану конфликте ситуације нпр. у процесу одабирања материјала за игру, или начина коришћења дигиталних технологија и сл. Васпитач посматра децу да сазна на који начин се играју, али закључке доноси на крају игре. Процес вербализације има дискурзиван карактер на основу којег деца могу да објасне карактер игре, процес игре, трајекторију игре и значај игре за појединца.

На питање: Да ли је могуће регулисати игру? са дидактичког аспекта одговор је „Не!“ Кад планирамо игру постоји велики број параметара које треба сагледати. Васпитач често има проблем да повеже дечју игру са едукативним садржајем, а да нема одлике „игре“ понављања, вежбања или неку врсту „утврђивања“. Игра не би требало да има карактер репетиције (константну репродукцију активности) или меморијску репродукцију учења. Ако је игра креативним изразом деце која омогућава свестан

развој креативности, онда васпитач не може да планира игру, али планира повезаност едукативног садржаја који је присутан у игри. Аспект дидактичких категорија нам говори о циљевима едукације, циљевима игре, едукативном садржају, времену и простору игре, материјалу и средствима игре и сл. Није довољно да васпитач игру само схвати, разуме, већ мора знати играти се са децом, да буде саиграч који зна да образложи деци своје поступке, да би на симболичан начин приближио свет одраслих деце свету. Васпитач не треба да мотивише децу да би се играла, деца то чине сама, већ васпитач треба да сазна доминантан мотив игре детета јер само тако може да схвати реакције и акције деце у игри. Играње развија интелигенцију деце на основу формирања и показивања културне и дискурзивне праксе живота одраслих. Васпитач мора да идентификује, схвати и упореди разлике између деце игре и културе као облика игре. Васпитач, ако посматра игру, мора да записује све доступне информације о детету, прави инвентар посматраних појава и одговара на питање: „Зашто је то тако?“ Васпитач приликом посматрања се фокусира на прото-компетенцију, како наводи Виготски (Vygotský, 2004), која је саставни део конгломерата компетенција, сагледава могуће услове, али и могући дидактички развој на основу којег конципира индикације за даљи развој игре.

Дијагностика која се реализује на основу доказа је доследна дијагностика. Овај тип дијагностике узима у обзир цео контекст ситуација, не дијагностикује само епизодне поступке детета/деце у оквиру контекста који утиче на цео процес. Васпитач, за разлику од родитеља, има извесну предност у дијагностици зато што децу посматра у релативним ситуацијама које трају и понављају се и на основу тога може да доноси и закључке на нивоу развоја детета. Васпитач дијагностикује, ако је могуће, у репрезентативним ситуацијама, али мора да сагледа начине дијагностичких поступака и приписане друштвено-културне карактеристике. С тога процес подучавања и учења деце сматрамо као облик међусобне едукативне комуникације васпитача и деце. Дидактика није само наука о законитостима процеса подучавања и учења деце, већ је наука и о снажљивости, дизајну и идејама, о томе шта је могуће процесом и у процесу реализовати.

ЛИТЕРАТУРА

- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Vygotský, S. L. (2004). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Гојков, Г. (2006). *Дидактика и постмодерна*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Kostrub, D., Severini, E., Mahrer-Milovčiková, K. (2014). „Studying the use of digital technologies in the child development learning and evaluation processes“. *Edulearn 14: International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona: IATED Academy.
- Kostrub, D., Tóthová, R., Severini, E., Scherhaufarová, M. (2013). „Investigation of Students concepts about Learning and teaching Process from Aspect of Learning theories“. *Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości – możliwości i ograniczenia*. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny w Siedlcach (pp. 205–216).
- Kostrub, D., Kikušová, S. (2012). „Perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov predprimárnej a primárnej edukácie z aspektu nadobúdania profesijných kompetencií“. *Kompetencie współczesnego nauczyciela*. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny w Siedlcach (s. 326–336).
- Kostrub, D., Severini, E., Rehúš, M. (2012). *Proces výučby a digitálne technológie*. Martin: Alfa print, s. r. o.
- Kostrub, D. (2008). *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov: Rokus.
- Piaget, J., Inhelderová, B. (2002). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Severini, E. (2014). „Model rozvíjania autonómnosti a kompetentnosti detí konštruovaný na základe reprezentácií učiteliek predprimárneho vzdelávania“. *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás?* Brno: Masarykova univerzita (s. 136–149).

Dušan Kostrub, Ph.D.

Comenius University of Bratislava, Slovakia, Faculty of Education, Department of Pre-primary and Primary Education

Eva Severini, Ph.D.

Comenius University of Bratislava, Slovakia, Faculty of Education, Department of Pre-primary and Primary Education

**PRE-PRIMARY TEACHER IN THE PROCESS
OF TEACHING CHILDREN OF THE 21ST CENTURY**

Summary: This scientific study focuses on the professional identity of pre-primary teacher who respects the developmental characteristics of children and opportunities for their development in the postmodern era. Children of the 21st century have various cognitive tools and prostheses and the teacher must respect these specifications. Based on this respect, the teacher designs the process of teaching in order to adapt the curriculum contents to the children's specifics. Current socio-cultural environment (and its context) sets before the pre-primary teacher different requirements for teaching his children.

Key words: teacher, competences, children, pre-primary education.

Тијана Пешић, мастер*

Универзитет у Новом Саду, АЦИМСИ,
Центар за родне студије, Република Србија

Валентина Ђекић, мастер

Предшколска установа „Сунцокрети“,
Владимирци, Република Србија

UDC 791.228:371

Оригинални научни рад

ЦРТАНИ ФИЛМОВИ КАО РЕФЛЕКСИЈА ПАТРИЈАРХАЛНОГ ДРУШТВЕНОГ ОБРАСЦА

Сажетак: Цртани филмови су важан фактор за креирање дечје културе. Веома су присутни у васпитно-образовном раду, као жеља деце у слободним активностима, али и као део дидактичког средства које ће их увести у свет образовних садржаја (математички појмови, развој говора, свет око нас, ликовне активности...), што даје бројне могућности васпитачима да путем цртаног филма утичу на развој дечје личности. Компетенције васпитача за медијску писменост неопходна је како би се код деце развио критички начин посматрања масмедија.

Циљ овог рада је да на примеру анализираних цртаних филмова укажемо на значај компетенције васпитача за медијску писменост из угла родности. Предмет истраживања рада је приказивање стереотипа и вредности у дугометражним цртаним филмовима са антропоморфним ликовима насталим у 20. и 21. веку. Резултати показују да ови цртани филмови преносе патријархалне друштвене обрасце, што се одражава на родну социјализацију деце. Ипак, примећен је и изванредан помак у корист родне осетљивости, који указује на сазревање значаја појма родности и родне осетљивости у друштву.

Кључне речи: деца, медији, цртани филмови, васпитање, род.

1. Увод

Важан аспект васпитно-образовног рада јесте медијска писменост васпитача јер су медији присутни у свим аспектима живота деце и одраслих у приватној и јавној сфери. Цртани филмови су аудио-визуелни медијски садржаји које деца у вртићу гледају путем телевизијског програма или реemitоване преко ДВД читача. Веома су присутни у васпитно-образовном раду, као жеља деце у слободним активностима, али и као

* tijana.peshic@gmail.com

део дидактичког средства које ће их увести у свет образовних садржаја (математички појмови, развој говора, свет око нас, ликовне активности...). „Способност креативног и критичког мишљења при усвајању медијских садржаја“ (Ротар, 2005) васпитачицама пружиће могућност да код деце развију критички начин мишљења, а не пасивно усвајање садржаја.

Осим што служе да забаве децу, цртани филмови уче децу моралу, вредностима пожељним у друштву, али и родним улогама, те је важно да васпитачице препознају патријархалне стереотипе у цртаним филмовима.

Утицајем телевизије на децу опширно се бавила Дафне Лемиш (2008), која је проучавала почетке социјализације деце уз гледање различитих садржаја телевизије, утицаја насиља на телевизији, формирање стереотипа, развој телевизијског образовања, формирање родног идентитета и родности уопште. Закључила је да деца у великој мери усвајају стереотипне ставове кроз програмске садржаје које пласира телевизија, али и истиче да треба узети у обзир и положај деце у друштву – у породици, групи вршњака, вртићу – који у великој мери утичу на то на који начин ће деца обрадити те информације које добијају гледањем телевизије, па самим тим и цртаних филмова. Такође, доказала је да је утицај телевизије јачи када оснажује већ постојеће ставове, него када треба да формира нове (Лемиш, 2008: 165). Из тог разлога медијска писменост је веома важна како васпитачима, тако и родитељима, да би могли своја знања да пренесу на децу и науче их да декодирају медијске поруке.

Ивана Милојевић и Александра Изгарјан (2012) бавиле су се анализом цртаних филмова за децу из родне перспективе. У књизи *Ко се боји вука још? Моћне приче за одважне и радознале* (2012) објашњавају да цртани филмови, осим пасивности жена, негују и култ лепоте, који се намеће девојчицама на веома раном узрасту, те да то може да има негативне последице на девојчице, које касније развијају критичан однос према свом телу. Такође, ауторке истичу да нису само улоге жена ограничавајуће, већ и да представе о мушкарцима намећу дечацима мачо имиџ, који уколико не поштују, нису „прави мушкарци“. У књизи оне нуде алтернативне бајке које могу своју улогу наћи у родно равноправном образовању и закључују да деци треба пружити нове родне улоге и позитивније моделе (Изгарјан и Милојевић, 2012).

Васпитачица има кључну улогу, коментарише, објашњава, повезује чињенице које се презентују у складу са дечјим актуелним искуством.

Као апликацију ради лакшег сагледавања могућности медијске писмености из угла родности, навешћемо типове разговора између васпитача и деце који се могу одвијати подстакнути телевизијским садржајем цртаног филма.

Дафна Лемиш, (2008) истиче да постоје две врсте таквих разговора: они који су усмерени на информације и они који су усмерени на понашање.

„Разговори усмерени на информације започињу захваљујући членици да телевизија деци представља свет који покреће многа питања и подстиче децу да траже више информација“ (Лемиш, 2008: 47).

Васпитачеви коментари могу додатно да информишу децу о родности и прошире њихово знање стечено из других извора. Саме вербалне интервенције васпитача имају врло значајну улогу у подстицању директног и усмереног учења из садржаја цртаног филма.

Одрасла особа која гледа програм с дететом преноси поруку заинтересованости и поштовања према програму који се гледа, поред задовољства које се доживљава захваљујући осећању „заједништва“ у друштвеном смислу. Дакле, чак и пасивно учествовање одрасле особе подстиче дете да пажљивије прати одређени програм, чиме се повећавају шансе за учење (Лемиш, 2008). Објашњења о садржају цртаног филма из угла родности, која васпитачи дају за време гледања, побољшавају дечју способност да разумеју садржај и доносе закључке у вези са гледаним садржајем, чиме се надокнађује недостатак знања и искуства код младих гледалаца. На исти начин, вербалне интервенције васпитача утичу на способност деце да праве боља поређења телевизијске реалности и свог схватања свакодневног живота, а посебно о друштвеном конструкту родности.

Други тип разговора односи се на разговоре за време којих васпитачи и деца дискутују о понашању и родним улогама који су приказани на медијима повезујући га са сопственим или туђим искуствима из реалног живота. У оваквим разговорима, садржај који се гледа ствара основу за поређење са родним искуствима детета из реалног живота, која се често представљају као пожељна. Разговори о садржају цртаног филма, такође, могу имати значајну улогу и када деци треба помоћи да схвате измишљену бит анимираног света и да га разликују од живота у свом реалном друштвеном окружењу, али и вештачки створену родност која се пласира као пожељна кроз улоге, занимања, понашања, ликове, вредности и само место дешавања радње у анимацији.

Коментари васпитача могу у великој мери да олакшају развој критичких способности деце подстицањем, објашњењима, као и оспоравањем садржаја програма, објашњењима специфичних аудио-визуелних техника којима телевизија приказује свет, као и пружањем додатних извора информација и сазнања који ће послужити као основа поређења.

2. Циљ истраживања

Циљ овог рада јесте да анализирамо шест Дизнијевих филмова насталих у другој половини 20. века у Америци и да предложимо њихово вредновање са становишта компетенције васпитача за медијску писменост из угла родности код нас данас.

Предмет истраживања су стереотипи и вредности у Дизнијевим дугометражним цртаним филмовима са антропоморфним ликовима, емитованим током образовног програма у предшколским установама у Србији током 2012. године.

3. Метод истраживања

Користимо методу анализе садржаја шест дугометражних цртаних филмова Дизни продукције (на основу ДВД записа): *Маза и Луња* (1955), *Маза и Луња 2*, *Шврћине авантуре* (2001), *Мачке из високог друштва* (1970), *Дамбо* (1941), *Краљ лавова* (1994), *101 далматинац* (1961). Одабрани цртани филмови данас се емитују на разним ТВ станицама у земљи и део су инвентара цртаних филмова у већини предшколских установа у Србији. Приметно је да су они настајали у једном другом друштвеном уређењу (САД) током друге половине 20. века, да су емитовани у Србији током друге половине 20. века, те да су бројне генерације образоване на овим филмовима и у 21. веку. Отуда данас говоримо о култури Дизнијевих филмова у нашем друштву, с вођењем рачуна о промењеној општој (глобалној) васпитној политици у правцу отклањања разних стереотипа и предрасуда. Примењени у друштву, у Србији данас, Дизнијеви цртани филмови, као едукативна средства на предшколском узрасту, могу изазвати различите утицаје. У том погледу васпитачице, као медијаторке у отклањању предрасуда, требало би да буду компетентне за медијску писменост из угла родности за наведене цртане филмове. Зато утврђујемо: а) улоге женских и мушких ликова; б) место дешавања радње: у кући или ван куће; в) начине на које су ликови визуелно представљени; г) занимања женских и мушких ликова; д) улоге женских и мушких ликова са становишта активне или пасивне; њ) вредности које се истичу. Користимо

модификоване категорије за анализу Маријане Матовић (2010), која је анализирала цртане филмове других Дизнијевих филмова (*Снежана и седам патуљака*, *Успавана лепотица*, *Пепељуга*, *Петар Пан*, *Лепотица и звер*, *Аладин*, *Покахонтас*, *Мулан*, *Принцеза и жаба* и *Мала сирена*) и закључила да су родне улоге у Дизнијевим цртаним филмовима мењале форму, али да је суштина остала иста, те да су све женске улоге репрезентоване тако да се уклапају у потпуности у патријархални калуп.

4. Резултати истраживања

4.1. *Улоге женских и мушких ликова.* Стереотипи о женским улогама видљиви су у свим цртаним филмовима. Главни женски ликови у овим цртаним филмовима су мајке и/или заводнице и кћерке. Брига о деци њихов је примарни задатак и улога која их одређује. Чак и када немају биолошку децу (Маза), протагонисткиње се стављају у улогу бриге о другима. Иако је њихова примарна улога мајке и неговатељице, неке од њих се приликом сусрета са мушким протагонистом претварају у заводнице, па своје понашање усмеравају ка привлачењу пажње мушких актера. Ово је највидљивије у улози Војвоткиње у цртаном филму *Мачке из високог друштва*. Ипак, чак и овим сценама, улога мајке остаје примарна. Други тип односа женских ликова су мајка–ћерка. Мајка у тој улози остаје током читавог цртаног филма и основна јој је брига о деци. Овакво ограничавање улога жена у цртаним филмовима није реткост, те жене, чак и ако нису мајке, преузимају бригу о другима (на пример, када деца упадну у невоље, она није способна да их спаси). Видљива је потреба за мушкарцем који би на себе преузео улогу оца и главе породице. Ћерка је нежна, послушна, плашљива, романтична. Стално упада у невоље из којих није способна да се спасе. „Типична“ је девојчица, има розе машницу, пева песмице, пази на изглед, лепо је васпитана, пази на своје друштвене манире. Оне су „даме у невољи“ из које саме не могу да се извуку, те препуштене саме себи не умеју да се снађу. Преплашене су и несигурне чим напусте сигуран простор свога дома у коме други брину о њима.

Мушки ликови у цртаним филмовима су разноврсни, али се ипак уклапају у патријархалне стереотипе. Сви мушки ликови спремни су на борбу како би постигли своје циљеве или помогли другима. Мушке улоге ретко су стављене у контекст породице, али чак и када јесу (Луња, Краљ Лав), њихова улога у породици их не одређује, већ је више улога заштитника и хероја. Све њихове улоге су независне и (про)активне.

Мушки ликови су типични хероји. Они спасавају друге неизвесне судбине, спасавају им живот у различитим приликама, док они сами не дозвољавају нити прихватају помоћ. Они су „мачо“ мушкарци, шармантни заводници, неустрашиви и храбри. Кроз улоге брата и сина проткани су сви стереотипи о дечацима: они су несташни и непослушни, задиркују и радознали су, подваљују једни другима. Жеља им је да буду неустрашиви и храбри јунаци кад порасту, те да се боре са уличним мачкама (*Мачке из високог друштва*). Не желе да буду кукавице, те им је непријатно када показују страх. Мушки ликови су разнолики, али се најчешће јављају у улогама хероја, пријатеља и зликовца. Хероји имају улогу неустрашивог и снажног јунака заштитника. Неустрашивост и храброст истичу се као најплеменитије особине које неко може поседовати. Пријатељ мушкараца је чест у цртаним филмовима (што није карактеристично за женске ликовне – ретке су пријатељице жена). Надаље, зликовац мушкараца у цртаним филмовима служи у едукативне сврхе, да се публика учи моралу друштва. Порука је, наине, „уколико чиниш лоше, лоше ће се и теби десити!“

4.2. Место дешавања радње одабараних цртаних филмова је ван кућног простора, али се истиче да то није „природна“ средина за жене, те да се оне ван куће тешко сналазе, упадају у невоље и жеља им је да се врате у топлину дома где се о њима брину други. Спољашњи свет женским ликовима је страшан, док мушки ликови углавном у њему живе и брину се сами о себи.

4.3. Иако су ликови већином антропоморфни, присутни су стереотипи о физичком изгледу. Женски ликови су приказани у складу са конвенционалним схватањем лепоте жене: протагонисткиње имају плаве крупне очи, дуге трепавице, нежан поглед. Коса им је уредна и глатка и поклања им се много пажње. Већ на први поглед видљиве су разлике међу половима, што код животиња није случај (изузетак су лавови и лавице који се разликују по гриви). Приметно је постојање женских, односно мушких црта лица, па тако мушки ликови имају грубље црте лица, истакнуте обрве и браду, док су црте лице код женских ликова ублажене и очи су у првом плану. Женски ликови носе украсе на телу и нашминкане су. Кретање им је елегантно и грациозно и обраћају пажњу на друштвене манире. У цртаном филму *Мачке из високог друштва* женски ликови су беле боје, што упућује на нежност и невиност. Слично је и у цртаном

филму *101 далматинац*, где су уши женских ликова паса беле, док су код мушких ликова црне боје. Мушки ликови су браон и сиве боје, неуредне длаке, али крупније, мишићаве грађе која имплицира снагу. Уколико носе гардеробу, она упућује на њихове занимање (на пример, миш у цртаном филму *Дамбо*).

4.4. *Професије и занимања* се ретко помињу у цртаном филму, али оне које се помињу у складу су са патријархалним схватањем мушких и женских послова: у цртаном филму *Маза и Луња* комшијски пас је пензионисани полицијски пас, а у *Краљу лавова* краљево особље су мушкарци.

4.5. *Активне/пасивне улоге*. Хероине су у цртаном филму углавном пасивне, уплашене, не одлучују саме о својој судбини и неспособне су да брину саме о себи. Суочене са недаћама, очекују помоћ мушких ликова. Њихова немоћ наглашена је моћи коју над њима имају они који им желе зло. Ипак, у *Мазу и Луњи 2*, улога Анђеле је прогресивна: она живи на улици, истиче да не припада никоме, бори се, спасава животе других. У њеном лику видљиво је да храброст није резервисана више само за мушкарце. Укратко, мушке улоге су активне, они су ти који спасавају „ствар“, преокрећу лошу ситуацију и доводе до срећног краја.

4.6. *Вредности* којима цртани филмови уче децу важан су аспект цртаних филмова. Породица пружа сигурност, уточиште, заштиту и подршку свим својим члановима. Добро против зла је основа у већини. Добро увек побеђује зло. Надаље, љубав је најплеменитија људска емоција. Пријатељство се високо вреднује, као и помоћ пријатељима. Порука коју цртани филмови шаљу јесте да ће пријатељи помоћи једни другима, као и да је бити прави пријатељ веома важно. Поруке су, у основи, хришћанске и у том погледу једнако прихватљиве у САД колико и у Србији данас.

Резултати показују да ови цртани филмови преносе патријархалне друштвене обрасце кад су у питању поделе улога у друштву, што се одражава на родну социјализацију деце. Ипак, примећен је и изванредан помак у корист родне осетљивости, који указује на сазревање значаја појма родности и родне осетљивости за потребе деце предшколског узраста, али и образовања васпитачица у том смеру у предшколским установама у Србији.

5. Закључна разматрања

Сазнање да су Дизнијеви дугометражни цртани филмови у основи репетитори концепата стереотипних родних улога, ваљало би да користи васпитачицама када одабирају филмове за децу и када о њима разговарају. На основу рада уочава се да будуће васпитачице морају перманентно да раде на свом образовању, стручном усавршавању, да могу да утичу на развој и унапређивање родне комуникације код деце.

Анализе цртаних филмова показује да они подржавају патријархалне обрасце, иако је код неких примећена прогресивност. С тога, врло важан аспект васпитно-образовног рада јесте компетенција васпитача за медијску писменост и познавање стереотипа који се могу наћи у медијским садржајима. Родно осетљиво васпитање и образовање у вртићима не подразумева само обogaћивање садржаја темама као што су родна питања и родна (не)равноправност, стварање родно осетљивог окружења у радној соби, већ и уметност појашњавања васпитно-образовних садржаја који у себи већ садрже патријархалне обрасце, као што су, између осталог, и дугометражни цртани филмови. Такође, вредности којима цртани филмови уче своју публику веома су важне, потребно их је што више истаћи јер цртани филмови пружају модел понашања који се перципира као пожељан.

ЛИТЕРАТУРА

- Изгарјан, А., Милојевић, И. (2012). *Ко се боји вука још? Моћне приче за одважне и радознале*. Београд: Едуко.
- Лемиш, Д. (2008). *Деца и телевизија*. Београд: Клио.
- Матовић, М. (2010). „Родни стереотипи у цртаним филмовима Волта Дизнија“, *ЦМ*, бр. 15, стр. 107–121.
- Reinharz, Shulamit, Davidman, Lynn (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Електронски извори:

- Zgrabljic-Rotar, N. (2005). *Medijska pismenost, medijski sadržaj i medijski utjecaji*, Retrieved 20th decembar 2010, URL: <www.media.ba/mediacentar/compiled/p754.htm>

Tijana Pešić, M.A.

ACIMSI, Center for gender studies, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

Valentina Đekić, M.A.

Preschool Institution “Suncokreti”, Vladimirci, The Republic of Serbia

CARTOONS AS A REFLECTION OF PATRIARCHAL SOCIAL FORMS

Summary: Cartoons are an important factor in the creation of children’s culture. Cartoons are present in the educational work, as the usual choice of children in their free time, but also as a didactic resource that introduces them into the world of education (mathematical concepts, language development, the world around us, arts activities...). As such, cartoons provide the teacher with a number of opportunities to affect a child’s personality. The teachers’ competence in media literacy is essential for helping the children develop the ability to critically observe mass media.

This paper aims to use cartoons as an example through which we can point to the significance of the teachers’ competences in media literacy from the aspect of gender. The authors researched the representations of stereotypes and values in cartoons with anthropomorphic characters created in the 20th and 21st century. The results of the research show that these cartoons reflect patriarchal social patterns, which affects the gender socialization of children. However, there can also be noted a certain shift in favor of gender sensitivity, which indicates the maturing of the significance of the concept of gender and gender sensitivity in society.

Key words: children, media, cartoons, education, gender.

**ИНКЛУЗИВНЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА
РАД СА ДАРОВИТОМ ДЕЦОМ
У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ**

**INCLUSIVE COMPETENCIES AND
COMPETENCIES FOR WORKING WITH
GIFTED CHILDREN IN MODERN-DAY SOCIETY**

Др Власта Сучевић*

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

Др Гордана Будимир-Нинковић

Педагошки Факултет у Јагодини,
Универзитет у Крагујевцу,
Република Србија

Др Александар Јанковић

Педагошки факултет у Сомбору,
Универзитет у Новом Саду,
Република Србија

UDC 376-053.4/5-056.26/36

371.13

Стручни чланак

ПРОФЕСИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

Сажетак: Професионалне компетенције учитеља и васпитача имају велики значај за друштво у коме се налазимо, а које води инклузивној политици. Основу учитељских и васпитачких компетенција чини синтеза многих компонената: психолошка, педагошка, методичка, комуникацијска, информатичка. Европски концепт просветних радника данас се заснива на новом аспекту компетенција и високом професионализму. Савремене образовне тенденције у свету усмерене су ка инклузивном учењу јер је основни задатак образовања за XXI век стварање новог друштва, друштва у коме су сви једнаки и имају иста права на учење. Образовање представља основу напретка, те због тога земље ЕУ усмеравају пажњу ка даљим циљевима образовне политике. У новом инклузивном друштву редефинисана је улога васпитача и учитеља у погледу компетенција. Рад приказује редефинисан приступ професионалним компетенцијама васпитача и учитеља усмерених на нову инклузивну климу.

Кључне речи: учитељ, васпитач, професионализам, компетенције, европски концепт образовања, инклузивно друштво.

1. Увод

Развојним могућностима детета доприноси велики број чинилаца, који у већем или мањем обиму, обележавају поједине развојне периоде детета. Након првог и најинтензивнијег утицаја на развој личности

* vlastasucevic@gmail.com

детета, убрзо, као „значајан други“ у васпитању детета, појављује се васпитач. С обзиром на то да деца у предшколским установама и школама, са васпитачем и учитељем, проводе добар и значајан део свог детињства, незаменљива је улога васпитача у формирању развојних карактеристика детета. Под утицајем васпитача, у амбијенту који је прилагођен узрасним и функционалним могућностима детета, стварају се оптимални предуслови за подстицај развојних потенцијала детета.

Васпитач и учитељ својим компетенцијама и хуманистичком оријентацијом, као и развијеном осетљивошћу за дететове потребе, умногоне утиче на развојне компетенције детета. Пријатна и подстицајна атмосфера у вртићу, као и разноврсни облици интеракција детета са васпитачем, вршњацима, свакако се рефлектују на све аспекте и потенцијале психофизичких карактеристика детета. Између васпитача и детета формира се афективна веза која подстиче, усмерава и обликује личност детета и утиче на друге облике интеракција и односа (Стојановић, 2010).

Инклузивну филозофију покреће идеја о индивидуалним разликама међу децом, њиховим могућностима, способностима и умећима. Инклузија у образовању почиње признавањем разлика између деце и њиховим укључивањем у учешће, имајући у виду сваког појединца као комплетну личност.

Постоји много разлога за инклузивну филозофију образовања. Инклузија подразумева измене и прилагођавање редовног образовног система, али и односа друштва у целини, како би квалитетним образовањем била обухваћена и деца која су искључена због сиромаштва, језика, верске припадности или ометености. Основни разлози потребе за инклузивном филозофијом налазе се у области људских права, као и права на образовање, на којим почивају важна међународна документа које је наша земља ратификовала. Неки од њих су: Универзална декларација, Конвенција о правима детета, Конвенција УН о правима ометених особа, Светски форум о образовању за све и Оквир за деловање, Национални план акције за децу – Савет за права детета, Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом и др.

2. Димензије компетенција васпитача и учитеља и професионалне компетенције у креирању инклузивне климе

Постоје многе дефиниције којима се дефинише појам компетенције. Сама реч компетенција (лат. *competere*) има значење: 1. доликвати; (тежити на што) надлежност, дјелокруг, овлаштење неке установе

или особе, мјеродавност; 2. подручје у коме нека особа посједује знања, искуства; 3. принадлежности које некоме припадају.“ (Клаић, 1978). Компетенције одређујемо по најкомплекснијој дефиницији која садржи уочене карактеристике везане за тему овог рада. „Компетенција је комбинација знања, вештина, ставова, вредности и навика које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној специфичној ситуацији, односно професији. Компетенција подразумева имати неопходне способности, ауторитет, вештину и знање“ (*Oxford advanced learners encyclopedic dictionary*, 1989). Према Тунинг пројекту (2007) компетенције представљају комбинацију когнитивних и метакогнитивних вештина, знања и разумевања, међуљудских, интелектуалних и практичких вештина, али и етичких вредности.

Професија васпитача и учитеља има пресудну улогу у образовању и васпитању младих, што намеће константно питање: које су то кључне компетенције у образовању васпитача и које читавог образовног система у провођењу квалитетног темељног васпитачког образовања?

Када говоримо о компетенцијама васпитача и учитеља, важно је одредити које су од њих темељне и кључне, с обзиром на то да могу варирати од врло широких и уопштених, па до врло специфичних и стручних. Према наводима аутора Спаић, Кукоч, Башић (2001), разликујемо три димензије учитељске компетенције:

- предметну компетенцију – знања одређеног подручја,
- педагошко-дидактичко-методичку компетенцију – обухвата знања и вештине посредовања научних чињеница у настави одређеног предмета,
- психолошку компетенцију – особине личности учитеља.

Према Гласеру (Glasser, 2005) и наводима још неких аутора, нпр. Келија (Kelly, 2004), можемо издвојити три битне димензије компетенције учитеља:

- професионална компетенција,
- педагошко-дидактичко-методичка (што подразумева посредовање научних сазнања у настави),
- радна компетенција.

Према наводима ових аутора, професионална компетенција подразумева: ниво општег знања; способност планирања; способност извођења задатака; учешће у пројектима; вредновање и самовредновање; стручно и професионално усавршавање.

Под нивоом општег знања подразумевају се рецептивна знања (бити упознат: познавати, бити свестан, освестити, препознати, моћи препознати), репродуктивна знања (знати: поседовати знања и способности, бити припремљен), продуктивна знања (моћи применити: бити способан употребити, бити спреман, моћи, моћи знати применити).

Неке димензије компетенција учитеља као што је подручје професионалних и педагошких компетенција могу да се испреплићу у пољу везаном за компетенцију инклузивног образовања и стварања стимулативне инклузивне климе, која подразумева и рад са веома надареном децом у којем конвергентна и дивергентна продукција долазе до изражаја.

Педагошко-дидактичко-методичка компетенција васпитача и учитеља подразумева: познавање и примену педагошко-методичке теорије и праксе; способност поучавања и праћења; сналажење у подручју; познавања и усвајање школске процедуре и закона; креирање наставних садржаја (планирање, припремање и програмирање за наставу); препознавање и решавање образовних проблема; разумевање социјалних и других околности које могу утицати на учениково изражавање и понашање; учење комуникације с родитељима; прилагођавање и укључивање родитеља у ток васпитно-образовног процеса

У ову врсту компетенције улазе и компетенције везане за рад ван саме групе, где се, такође, огледа способност и знање. У планирању мора бити свестан своје улоге: аниматора, предавача, сарадника, унапређивача, иницијатора, саветника, стручњака, извора знања, али и слушаоца, посматрача. Кратко речено, треба да је свестан своје одговорности.

Радна компетенција подразумева: вештину сарадње, преданост послу, тимски рад, осећај одговорности, квалитет рада, познавање језика и информатичку писменост. Радне компетенције подразумевају и практично знање и то: савесност (преузимање одговорности), оптимизам – унутрашња воља за рад, истрајавање на циљевима без обзира на резултате, иницијатива, изграђивање и неговање правилног говорног и писаног израза, општа комуникација и језичка писменост.

Компетенција везана за општу комуникацијску и језичку писменост, такође, може да се поклапа са другим димензијама компетенција. Неки аутори, у литератури, сматрају је веома значајном, чак је димензионирају као самостално поље компетенције.

Постоји још неколико подела компетенција васпитача и учитеља које су нам се учиниле значајне за овај рад. Једна од подела компетенција која се најчешће спомиње у немачкој педагошкој литератури, дели ком-

петенције у четири димензије, а то су: стручно-предметна компетенција, педагошка, организациона и комуникацијско-рефлексивна компетенција. Уочавамо сличности у пољима компетенција, што само говори о томе да готово сви аутори који говоре о компетенцијама васпитача подразумевају сличне димензије компетенција. Разлика је само у томе што се можда одлучују на различите називе тих димензија или одређена поља компетенција сврставају у другу групу.

Педагошко-психолошка знања веома су битна компонента у раду васпитача. Он треба да поседује основна знања из опште педагогије, те знања из опше и развојне психологије и психологије образовања. Данас се у свету тежи ка томе да 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 ташкоће у развоју. Васпитач и учитељ треба да су упознати и са алтернативним педагошким идејама и приступима. Потребно је да знају прилагодити рад индивидуалним разликама деце, што свакако следи из њиховог професионализма.

Осим класичног познавања метода, поступака и стратегија поучавања, васпитач и учитељ у току свог поучавања морају: познавати прикладне поступке у раду са мешовитим групама; бити спремни и припремљени за тимски рад; бити упознати са поступцима одржавања мотивације за учење; бити способни за организовање оптималног и мотивационог окружење за учење и поучавање; бити способни за организовање пројектне наставе; бити упознати са методама интерактивног, сарадничког и аутономног учења и знати га применити у васпитно-образовном процесу; знати применити и користити нову информациону технологију и знати поставити јасне оквири дисциплине, али без присиле.

Компетенције васпитача и учитеља могу да утичу на развој деце и то посебно на њихово: самопоштовање, мотивацију, поштовање разлика, поштење, креативну знатижељу, спремност на сарадњу у групи.

Разумевање темељних појмова и вредности, развијање вештина и стицање потребних компетенција у подручју васпитачког и учитељског позива, битан су предуслов квалитетног рада и потреба савременог друштва.

3.Професионалне компетенције као кључни ниво компетентности васпитача и учитеља

Везано за инклузивно образовање Илић (2009) говори о неминовности професионалне компетенције оног ко остварује инклузивни програм. Он говори о компетенцијама које назива професионалним, али под овом димензијом компетенција укључује шири дијапазон компетентности и то подразумева методолошку оспособљеност и методичку обученост. Импликација која је видна, уствари, говори о неминовности методичке компетенције у остваривању инклузивног програма, која има у себи професионализам. Прву, методолошку оспособљеност, аутор везује за идентификацију индивидуалих разлика детета. Дакле и прва функција, коју мора обавити онај ко спроводи инклузивни програм, везана је за педагошку дијагностику, то значи за педагошко-психолошку-дефектолошку компетенцију, која, такође, укључује професионални вид компетентности. „Друга, методичка обученост за развијање и имплементацију програма и модела индивидуалног интерактивног и заједничког учења у инклузивној настави“ (Илић, 2009). 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 везаним за инклузивно образовање, наведени аутор, у професионалној врсти компетенције потајно скрива педагошко-методичку димензију компетенције као неопходан аспект компетенција у инклузивном образовању.

Нивое одређивања компетенција (Tuning појмовник, 2007) усмерава на генеричке или опште компетенције (преносиве у различита подручја деловања) и подручно-специфичне (својствене једној дисциплини или струци). Професионални профил је надоградња квалификационог оквира за специфично подручје – темељи се на утврђивању врсте и рази-не компетенција потребних за обављање одређене врсте посла. Сагледавши дејчи вртић као едукативну и социјалну средину у коме се остварује инклузивна врста програма, према овом пројекту, указује на потребу за одређене врсте компетенција, укључујући и професионализам као димензионалност.

ЕУ стандарди и одређени национални стандарди (шкотски, холандски) за васпитачку и просветну професионалност:

Табела бр. 1 Европски стандарди

<input type="checkbox"/> Компетенције за рад с људима <input type="checkbox"/> Компетенција за рад са знањем, технологијом и информацијама <input type="checkbox"/> Компетенције за рад у и за друштво	<input type="checkbox"/> Професионално знање и разумијевање (8) <input type="checkbox"/> Професионалне вјештине и способности (9) <input type="checkbox"/> Професионалне вредности и професионална преданост (6)	<input type="checkbox"/> Интерперсоналне компетенције <input type="checkbox"/> Педагошке компетенције <input type="checkbox"/> Познавање предмета и методике наставе <input type="checkbox"/> Организацијске компетенције <input type="checkbox"/> Компетенције за сарадњу с колегама <input type="checkbox"/> Компетенције за сарадњу с вањским окружењем <input type="checkbox"/> Способност рефлексije и развоја
--	--	---

Из Табеле бр. 1 европских и неких националних стандарда за проsvетну професионалност, сагледавамо неколико димензија идеја и приступа. Осим класичног познавања метода, поступака и стратегија вештине поучавања и преношења информација, васпитач и учитељ треба да: познају прикладне поступке у раду са мешовитим групама; буду спремни и припремљени за тимски рад; буду способни за организовање оптималног и мотивационог окружења за поучавање; буду способни за организовање пројектног рада и знају поставити јасне оквире дисциплине, али без присиле.

Неопходно је, значи, да васпитач свој рад усмери ка индивидуалном приступу детету и осмисли и креира индивидуални програм рада усмерен, како детету, тако и његовој породичној и социјалној средини.

4. Закључна разматрања

Способност и знање васпитача и учитеља посебно се огледају у креирању инклузивне климе, у раду са децом која имају било коју врсту тешкоћа, али и са децом која поседују посебну врсту даровитости. Својим професионализмом доприносе развоју групног менаџмента, сарадњи са родитељима и умећу усмеравања родитеља на припадност групи, усмеравање детета на припадност групи, тимском раду, сарадњи. Васпитач треба да усмери родитеља како да помогне развоју сопственог детета и на који начин да усмери његове могућности, али усмери и родитеље све

деце како прихватити свако дете и његове различитости. Неопходно је да васпитач и учитељ буду упознати са психолошким налазима стања одређеног детета и предлогом активности за подршку, те усмеравањима развојног потенцијала ка циљевима развоја у области: когнитивних, моторичких, самопомоћи, језичких и социјалних. Да би могао помоћи и сагледати проблем одређеног детета васпитач треба да барата дефектолошком терминологијом и да довољно разуме психолошко-педагошку проблематику.

ЛИТЕРАТУРА

- Будић, С. (2008). „Модели практично-педагошког оспособљавања студената и развој њихових компетенција за будуће деловање у пракси“. У: *Дидактичко-методички аспекти студентске праксе у партнерским релацијама факултета и школа*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Визек, В. (2009). Према професионалним компетенцијском профилу школских психолога. Загреб: Филозофски факултет.
- Glasser, W. (2000). *Teorija izbora, nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna skola*. Zagreb: Educa.
- Иванек, А. (1999). *Знањем до промјена*. Загреб: Хрватски књижевно-педагошки зборник.
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Сарајево: Филозофски факултет.
- Kelly M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference*. Southampton, UK: Southampton University – Brussels: European Commission.
- Клаић, Б. (1978). *Рјечник страних ријечи*. Загреб: Накладни завод Матице хрватске.
- Клеменовић, Ј. (2009). *Савремени предшколски програми*. Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине.
- Klipperf, H. (2001). *Kako uspješno učimo u timu*. Zagreb: Educa.
- Kleuf, J. (2006). *Regional tuning – towards the Eoropean Higher Education Area*. Belgrade: Centre for Education.
- Oxford advanced learners encyclopedic dictionary (1989). Oxford University.
- Лазор, М., Марковић, С., Николић, С. (2009). *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*. Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар.
- Срдић, В. (2010). „Лични и професионални развој васпитача“. У: Солеша-Гријак Ђ., Солеша Д. (ур): *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*. Београд: Едука.
- Сучевић, В. (2008). „Компетенције учитеља за квалитетну школу“. Сомбор: Педагошки факултет, *Норма*, бр. 3.
- Стојановић, Б. (2010). „Квалитет комуникације васпитач–дете као услов успешног васпитног рада у вртићу“. *Педагошка стварност*, вол. 56, бр. 3–4, стр. 306–316.

Vlasta Sučević, Ph.D.

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

Gordana Budimir-Ninković, Ph.D.

Faculty of Pedagogy, University of Kragujevac, Jagodina, The Republic of Serbia

Aleksandar Janković, Ph.D.

Faculty of Pedagogy, Sombor, The Republic of Serbia

TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES FOR INCLUSIVE EDUCATION

Summary: Teachers' professional competences are of great importance when it comes to the society we live in and that leads to inclusive politics. The base of teachers' competencies is a synthesis of many different components: psychological, pedagogical, methodological, communicative, and informational. Nowadays, the concept of European educational workers is based on the new aspect of competence and a high level of professionalism. Modern educational tendencies are inclusion-directed because the main educational task for the 21st century is creating a new society where everyone is equal and has the same rights to education. Education represents the base of progress and therefore the EU countries direct their attention to further goals of their educational politics. In the new inclusive society, the teachers' role is redefined in terms of their competence. This paper shows a redefined approach to teachers' professional competences that is inclusion-directed.

Key words: teacher, professionalism, competences, European educational concept, inclusive society.

Мр Мирослава Којић*
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди,
Република Србија

Сузана Станковић, мастер
Марина Аризановић, проф.
Предшколска установа „Вукица Митровић“,
Лесковац, Република Србија

UDC 81'233-053.4

371.3::73/75

Стручни чланак

ТИМСКИ РАД ЛОГОПЕДА, ЛИКОВНОГ ПЕДАГОГА И ВАСПИТАЧА У ПОДСТИЦАЊУ КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Сажетак: Овај рад има за циљ да укаже на значај и потребу подстицања и развијања комуникационих (вербалних и невербалних) компетенција деце предшколског узраста. Непосредна искуства ауторки указују на могућност организовања тимског рада у саставу: логопед, ликовни педагог и васпитач у примени савременог методичког приступа у организовању ликовних активности у раду са предшколском децом. Предвиђено је да уводни део (мотивациона вербална асоцијација) активности реализује васпитач, главни део (стваралачка акција) организује ликовни педагог, а завршни део (вербални и невербални исказ) остварује логопед. Наведено нас упућује на размишљање о разликама и могућностима овог приступа у односу на традиционалан начин реализације методике ликовног васпитања. Укључивање ликовног педагога и логопеда у реализацију ликовне активности доприноси широком дијапазону могућности користи за децу. Ова три стручњака се консултују пре активности, током активности се допуњују и делују синергично, а након реализоване активности праве критички остврт на усмерену активност. Тимски рад у непосредној реализацији усмерених активности у предшколској установи, представља новину која упућује на размишљање о теми којој се у пракси не поклања довољно пажње. А, сасвим је реално овакве активности организовати током школске године, чиме би се допринело квалитету васпитно-образовног процеса. Поред ових стручних сарадника, у ликовне активности би могли да се укључе и други сарадници. Добра организација са јасно постављеним циљевима дала би позитивне ефекте у развијању дечјих способности.

Кључне речи: комуникативне компетенције, усмерене ликовне активности.

* kojicmb@gmail.com

1. Увод

Трећи миленијум доноси огроман напредак у технолошком развоју друштва. Готово свакодневно се у овом домену јављају новине, а информисаност и коришћење информација постају прека потреба у свим професијама. С обзиром на проток информација и повезаност новина и иновација неопходан је тимски рад који, како показују бројна истраживања, утиче на квалитет рада. Ово се односи и на предшколску установу. Тимски рад професионалаца предшколске установе, сличних или различитих струка, доприноси јачању компетенција свих чланова тима који се позитивно одражава на васпитно-образовни процес. Највеће користи од тимског рада требало би да имају деца предшколског узраста код којих се подстичу социјалне, емоционалне и друге компетенције. У овом раду бавићемо се тимским радом стручних сарадника (ликовног педагога и логопеда) и васпитача који у предшколској установи синергичним радом подстичу и развијају комуникативне способности предшколске деце (схема број 1).



Схема број 1. Схематски приказ тимског рада: логопед, ликовни педагог, васпитач

2. Тимски рад и значај тимског рада

Тимски рад је најраспрострањенији облик извођења сложених професионалних задатака за чије остварење су потребна знања из различитих професионалних подручја, специјализована знања из истог или сличних професионалних подручја. Сврха стварања тимова и тимског рада је интеграција знања и искуства чланова тима при решавању истог проблема (Kobolt, Žižak, 2007: 367). Искуство је показало да се најбољи резултати постижу кад се уједини когнитивна способност и богатство које поседују други, односно особина и друштвена интелигенција. Појединац је недорастао данашњем изазову нових информација којима сам не може да влада. Каже се да је у претходом 20. веку настало више информација него у целој историји настанка човека пре тог периода и да данас тај тренд још више расте. Јасно је да групни ум може бити интелигентнији од појединачног, научни подаци то и поткрепљују. Изврстан тимски рад подиже „групни коефицијент интелигенције“, при чему, најбоље способности једне особе су катализатори за подстицање оног најбољег код других, па настају много бољи резултати од оних које би остварила само једна особа (Nikić, 2004: 116). Туркаљ, Фосић и Маринковић (Turkalj, Fosić, Marinković, 2012: 248) у прилог претходном, наводе да је један од нових облика дизајнирања организације 21. века тимска организација. Срж новог облика организацијске структуре чине тимови. Тимска организација битно се разликује од других познатих организацијских структура. Посматра се као динамични организацијски облик и потпуно нови приступ у дизајнирању организације. Овај нови облик организације може се појавити у већ постојећој структури неке организације, односно може се уградити у већ постојећу (нпр. тимска организација може се успоставити у мрежној организацији).

У заједничкој комуникацији и промишљању рада у пословном свету важно је да људи заједнички делују унутар тима. Тим је група људи која решава проблеме и има неке заједничке циљеве. Заједнички циљ тима има предност, јер се заједничким снагама решавају проблеми и остварују задаци. Чланови тима могу се проучавати с више аспеката; како заједнички износе идеје, како доносе одлуке, да ли стагнирају или каква им је међусобна комуникација (Pletenac, 2013: 65). Тимски рад се дуги низ година промовише и као начин интеракције и заједничког деловања различитих профила стручњака у вртићу. И у предшколском васпитању и образовању јавља се потреба за увођењем тимова у којима људи раде заједно на остварењу заједничког циља организације. Стога

се у савременим предшколским установама опажају појачани напори директора у стварању компетентних тимова важних за развој нових пословних решења, јачање мотивације људи за жељене радне ефекте и повећање радне ефикасности. У пракси предшколског васпитања и образовања у Хрватској тежи се развијању тимова између директора и стручних сарадника (психолог, педагог, здравствени радник, логопед и/или рехабилитатор), али и између директора и стручних сарадника са васпитачима и родитељима деце – корисника предшколских програма. Наиме, овакви тимови с мањим бројем чланова имају заједнички циљ у подстицању дететовог психосоматског развоја и задовољавања његових потреба (Sindik, 2012: 59).

3. Савремени методички приступ у реализацији ликовних активности

Темеље савременог методичког приступа устројила је проф. Мирослава Којић током своје дугогодишње праксе стечене у раду са предшколском децом у вртићима. Овај метод у уводном делу подразумева кратку вербалну асоцијацију (најдуже 5 минута) коју опуштеним тоном изговара васпитач. Док васпитач говори, деца добијају упутство да затворе очи. Након уводног дела који има мотивацијски карактер, деца започињу стваралачки процес у којем ослобађају своје биолошке могућности у ликовном изразу без страха да цртеж неће имати естетску вредност, јер тему неће приказати како она у стварности изгледа. Деца априори знају да ће васпитач ценити њихов рад и да ће у завршном делу имати прилику да вербално/невербално тумаче оно што су нацртали.

Основно полазиште методичара ликовног васпитања (који се баве методиком ликовног васпитања деце предшколског узраста готово четири деценије) јесте да на предшколском узрасту не постоје деца која нису ликовно кретивна, већ да нису довољно мотивисана да испоље емоције и преточе их уликовни израз. Савремени методички приступ приликом реализације ликовне активности састоји се у интеграцији свега онога што деца истражују и доживљавају. Деца повезују усмерене активности са животним ситуацијама, стварност и имагинацију, па интегративно прилазе одређеној теми у току реализације ликовне активности. Традиционални начин реализације усмерених активности ликовног васпитања састоји се у фрагментацији која се огледа у односу између концептуалне, теоријске и васпитно-образовне праксе. Савремени приступ у реализацији усмерених активности ликовног васпитања састоји се у интеграцији знања и

искуству детета. Очигледно је да деца врло рано почињу да мисле, али нису способна да формулишу своје мисли реченицама. Они мисле у сликама. Због тога детету треба омогућити да што пре почне да се ликовно изражава, па да визуелне сигнале и симболе претаче у вербалне у намери да објасни свој цртеж. У предшколском узрасту дечји цртеж је искрен јер оно не зна да прикрије нешто што одрасла особа не би смела да сазна већ, напротив, жели нешто да јој саопшти. Одрасли могу да употребе спонтани ликовни израз за добробит детета, или то неће учинити јер нису у стању да овладају дечјим ликовним симболима (Којић, Марков, 2013: 54).

4. Ефекти тимског рада: васпитач, ликовни педагог и логопед у пракси

Васпитач уз подршку ликовног педагога реализује ликовне активности савременим методичким приступом. Логопед прати и документује развој говора код предшколске деце са посебним нагласком на децу која су интравертна и на ону која имају говорних и комуникативних тешкоћа.

Реализација теме „Шума“ у ликовној активности у којој су као тим присутни, поред васпитача, ликовни педагог и логопед

Васпитач саопштава тему и пита децу на шта помисле кад чују реч шума. Правило је да дете може да каже највише три речи. Логопед записује дечје речи и синтаксе. Васпитач и ликовни педагог на основу тога осмишљавају вербалну асоцијацију и као интегралну асоцијацију је користе за уводни део активности. Деца седе у полукругу, држе се за руке, очи су им затворене, а ликовни педагог изговара асоцијацију. Након тога деца приступају процесу стварања, а сва три стручњака, ако деца имају потребу могу да се укључе у разговор са њима како би их што снажније мотивисала да без страха изразе своје емоције путем цртежа. Сваки од чланова тима, у домену своје струке, прави анегдотске белешке. Након процеса стварања прави се изложба свих радова и деца добијају прилику да анализирају своје радове. Тим такође прати и бележи вербалне исказе деце у складу са својим компетенцијама. Тим на овакав начин ради најмање једном током месеца. После три месеца тим анализира добијене резултате који се односе на комуникативне способности деце. Цртежи деци су хронолошким редом са вербалним исказом детета поређани у портфолију детета са запажањима стручњака. Тим на основу егзактних података добија резултате у којима се јасно види напредовање детета у погледу комуникативних компетенција, али и у графомоторици, когнитивном развоју и др. (табела број 1). Васпитач може да користи цртеж у третману са дететом које има говорне и комуникативне тешкоће. Учешће логопеда

у васпитно-образовном процесу доприноси да је дете много опуштеније уколико овај стручњак са њим врши логопедски третман. Ликовни педагог даје подршку васпитачу и деци и доприноси јачању компетенција васпитача за реализовање ликовних активности, а такође ослобађа децу од страха да њихов цртеж неће задовољити естетске критеријуме који су им до тада били наметнути.

Табела број 1. Активности стручног тима током реализације методике ликовног васпитања и након њене реализације

Стручни тим	Ликовна активност	Активности након реализације ликовне активности	Закључак
Васпитач	Реализује ликовну активност у складу са препорукама савременог методичког приступа; бележи понашање деце и сл.	Систематизује белешке и допуњује их одмах после ликовне активности, ако за то постоји потреба.	Анализа своју документацију са циљем да са остала два члана размени искуства.
Логопед	Прати и документује понашање деце током: уводног дела (говор и разумевање говора); током главног дела прати комуникацију између деце; приликом завршног дела активности утврђује ниво развијености говора детета у односу на хронолошки узраст детета.	Систематизује белешке и допуњује их одмах после ликовне активности, ако за то постоји потреба.	Анализа своју документацију са циљем да са остала два члана размени искуства.
Ликовни педагог	Даје подршку васпитачу у целој активности или преузима реализацију дела или целе активности, а што зависи од тога у којој мери је васпитач спреман да са традиционалног начина рада пређе на иновативни модел реализације ликовних активности.	Систематизује белешке и допуњује их одмах после ликовне активности, ако за то постоји потреба.	Анализа своју документацију са циљем да са остала два члана размени искуства.

5. Закључна разматрања

Због чињенице да је предшколски период основа за будући развој јединке сматрамо да овом периоду треба посветити што већу пажњу. Васпитач, поред целоживотног учења, треба да има подршку стручних сарадника који се укључују у васпитно-образовни процес и са васпитачем постају креатори вртићког контекста. У овом раду дали смо пример тимског рада васпитача, логопеда и ликовног педагога у циљу подстицања и развоја комуникативних способности деце. Увидом у педагошку документацију констатујемо да овакав начин рада позитивно утиче на развој деце у вртићу. Како дечји цртежи и записани вербални искази деце представљају чињенице, онда је и родитељима много једноставније објаснити развојни ниво детета и успоставити партнерски однос јер они, по природи ствари, треба да буду чланови тима.

Тимски рад стручњака различитог типа доприноси и успостављању партнерског односа са породицама (Daniels, Stafford, 2001). Ово такође може да има позитивне ефекте на подстицање и развој дечјих комуникативних компетенција.

ЛИТЕРАТУРА

- Daniels, E.R., Kay Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Kobolt, A., Žižak, A. (2007). „Тимски рад и supervizija timova“. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 367–386.
- Кojiћ, М., Марков, З. (2013). „Подстицање ликовне креативности предшколске деце савременим методичким приступом“. *Настава и васпитање*, вол. 62 (1), 52–69.
- Nikić, M. (2004). „Темелјна начела тимског рада“. *Diacovensia*, 12(1), 115–130.
- Pletenac, K. (2013). „Комunikacija i rad u timu“. *Zbornik radova Međumurskog veleučilišta u Čakovcu*, 4(1), 65–69.
- Sindik, J. (2012). „Razlike u doživljaju učinkovitosti timskog rada s obzirom na dob i profil stručnjaka u predškolskom odgoju i obrazovanju“. *Magistra Iadertina*, 7(7), 55–72.
- Turkalj, Ž., Fosić, I., Marinković, T. (2012). „Transformacija organizacije u timski organizacijski pristup i efikasno korišćenje timskim radom u kontekstu okruženja“. *Ekonomski Vjesnik*, 25(2), 247–260.

Miroslava Kojić, M.Sc.

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

Suzana Stanković, M.A.

Marina Arizanović, B.A.

Preschool Institution "Vukica Mitrović", Leskovac, The Republic of Serbia

TEAM WORK OF THE SPEECH THERAPIST, THE ART PEDAGOGUE AND THE KINDERGARTEN TEACHER IN ENCOURAGING THE COMMUNICATIVE COMPETENCES OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: This paper aims to emphasize the importance and the need for encouraging and developing communication competences (both verbal and non-verbal) of preschool children. Personal experiences of the authors lead them to believe there is a possibility to organize a team of experts (speech therapist, art pedagogue and preschool teacher) which will apply the contemporary methodological approach in realizing art activities with preschoolers. The idea is for the teacher to realize the introductory part of the class (motivational verbal association), the main part of the class (creative action) would be realized by the art pedagogue, and the final part (verbal and non-verbal children's expression) should be realized by the speech therapist. All this caused us to think through the differences and possibilities of such an approach when compared to the traditional ways of practical realizing of methodology of art education. Including the art pedagogue and the speech therapist into the realization of an art activity opens up a whole range of new possibilities for children to benefit from. The three experts consult each other before the activity, they complement each other and work synergically during the activity, and after the activity is realized, they critically observe the guided activity. The team realizing of guided activities in a preschool institution is still a novelty which calls for thinking about this topic which hasn't been given much attention so far. On the other hand, it is quite easy to organize such activities during a school year and thus improve the quality of the teaching process. Other expert associates could be involved in such a process besides the two mentioned here. Good organization with clearly defined goals would have positive effects on the development of children's overall abilities.

Key words: communicative competences, guided artistic activities.

ПРОФЕСИОНАЛНЕ УЛОГЕ И САРАДЊА ВАСПИТАЧА И ДЕФЕКТОЛОГА У ИНКЛУЗИВНОМ СИСТЕМУ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Сажетак: Инклузивно образовање, као део шире филозофије друштвене инклузије особа са тешкоћама у развоју, последњих година је у све већој мери присутно у нашој земљи. На нивоу предшколског васпитања и образовања оно подразумева, између осталог, укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне васпитне групе и њихово учествовање у активностима заједно са вршњацима типичног развоја.

Законска регулатива и системске промене у концепцији васпитно-образовног рада на раном узрасту постављају пред стручњаке захтев за редефинисање професионалних улога и преиспитивање компетенција и представљају изазов за свакодневни рад. У циљу оптималне стимулације развоја и социјализације деце са тешкоћама у развоју у оквиру редовне васпитне групе, потребна је свеобухватна процена потреба и могућности ове деце, као и континуирани, темељно структурисан и програмиран рад на постављеним развојним и васпитним циљевима.

Значајан фактор успешности инклузивне васпитно-образовне праксе на раном узрасту представља тимски, интердисциплинарни приступ свим аспектима овог процеса. У светлу наведеног, сарадња васпитача, као стручњака за васпитно-образовни рад на раном узрасту, и дефектолога, који поседују специјализована знања и вештине за рад са децом са тешкоћама у развоју, представља важан чинилац у планирању, реализацији и евалуацији рада са овом популацијом деце.

Кључне речи: предшколско васпитање, инклузија, улоге, сарадња.

1. Увод

Као део ширег концепта укључивања особа са тешкоћама у развоју у активности већинске популације и интеракцију са њима, предшколско инклузивно образовање подразумева да, у највећем броју случајева, деца са тешкоћама у развоју у нашој земљи похађају предшколске програме заједно са децом без тешкоћа. Модел организовања засебних група или установа за предшколско васпитање и образовање деце са тешкоћама у развоју у великој мери је напуштен, те се васпитно-образовни процес за

* maja.flower@yahoo.com

ову децу спроводи у оквиру редовних вртића, уз мања или већа прилагођавања њиховим потребама. Оваква промена у пракси, произашла као одговор на одређена законодавна решења (Закон о основама система образовања и васпитања, 2013), поставила је пред стручњаке ангажоване у раду са децом на раном узрасту нове захтеве и очекивања, који у одређеној мери захтевају редефинисање њихових професионалних улога и проширивање компетенција. Специфичности развоја и функционисања деце са тешкоћама отежавају или онемогућавају њихово успешно напредовање у инклузивном окружењу, уколико им нису обезбеђена одређена прилагођавања активности и простора, као и додатна стручна подршка за развој и учење. Као пут излажења у сусрет често комплексним потребама ове деце, наглашава се значај тимског рада различитих стручњака (васпитача, психолога, дефектолога, лекара...) и родитеља на решавању бројних питања и у оквиру организације целокупног рада са дететом до поласка у школу. Координисање активности свих чланова тима предствља својеврстан изазов из два разлога: прво, традиционалне улоге и одговорности ангажованих особа (различитих стручњака) мењају се и друго, више чланова тима има улоге које се преклапају унутар инклузивног модела (Lieber et al., 1997) и захтевају заједничко и усклађено деловање, како би се постигли предвиђени циљеви за дете.

2. Преиспитивање и редефинисање професионалних улога

Васпитачи и дефектолози, свако из свог угла, у процесу реализовања инклузивног васпитања и образовања на раном узрасту, суочавају се са различитим дилемама, тешкоћама и нејасноћама по питању сопствених ингеренција и улога у раду. Пред стручњаке обе ове дисциплине постављена су нова очекивања и радни задаци, којима нису претходиле прецизне законске смернице и темељан и адекватан процес припреме и проширивања компетенција, у складу са потребама инклузивне праксе. Истраживања су показала да су ретки васпитачи који се осећају компетентнима за професионалну улогу спровођења инклузивног програма (Bouillet, 2008, према Skočić Mihić, 2011), што упућује на закључак о потреби крупних промена у процесу образовања ових стручњака и обезбеђивања могућности за сарадњу са стручњацима других профила. Резултати истраживања Стоибера и сарадника којим је обухваћено 128 васпитача показали су да васпитачи, као највеће препреке у пракси спровођења инклузије, виде ограничено време и недовољно прилика за сарадњу са стручњацима/терапеутима (Stoiber et al., 1998).

Фокус рада дефектолога у области ране интервенције у оквиру традиционалног приступа био је у највећој мери на непосредном раду (процени, креирању, примени и евалуацији едукативних активности). Потребне праксе, које произилазе из актуелне инклузивне парадигме, постављају пред дефектологе захтев за функционисањем унутар ширег система и прихватањем комбинације више професионалних улога – директних и индиректних. Очекује се да они прошире своје деловање и на домен индиректног рада у вези са дететом, као што је нпр. колаборација, консултације, техничка помоћ и тренинг/обука стручњака других профила (Buysse, Wesley, 1993). У контексту оваквих промена, дефектолози могу осећати мањак контроле над окружењем за учење и плашити се губитка ангажовања у области специјализованог рада са децом са тешкоћама (Salend, Duhaney, 1999, prema Dettmer et al., 2005).

Унутар интердисциплинарног контекста, различите перспективе могу постојати међу стручњацима и као такве водити различитим приступима у раду. У оквиру редовног система предшколског васпитања, нагласак је на ономе што је адекватно у односу на узраст, те се васпитачи, навикнути на рад са типичном децом, углавном у раду воде нормама у вези са очекиваним нивоом знања и вештина на одређеном узрасту детета, уз поштовање иницијативе детета. Фокус је стога мањи на индивидуалну прилагођеност могућностима и ограничењима појединачног детета. Рана специјална едукација је у том погледу систематичнија у настојањима да се задовоље развојне потребе појединачног детета. Ипак, имајући у виду да су деца са ометеношћу пре свега деца и да имају потребе које имају и сва друга деца (физичке, психолошке, потребе за игром, дружењем, истраживањем окружења...), рана пракса у области специјалне едукације биће квалитетнија када је и примерена узрасту (Bredenkamp, 1993), што осликава испреплетеност ове две дисциплине.

Удруживање експертиза два поља (ране едукације и ране специјалне едукације) у пракси има потенцијал да унапреди васпитање и образовање, не само мале деце са тешкоћама у развоју, већ и деце без тешкоћа. На пример, васпитачи имају вештине у примени курикулума базираног на игри и усмереног на дете, који се заснива на дечјој унутрашњој жељи за учењем. Користећи овај приступ у раду са децом са тешкоћама, обезбедиће овој деци природније окружење и потенцијално деловати на смањење њихове пасивности и развој социјалних вештина. Дефектолози, с друге стране, традиционално имају више знања у вези са индивидуализованим подучавањем, од чега деца типичне популације могу имати ко-

ристи. Кроз заједнички рад, сви ангажовани стручњаци могу се ослањати на снаге другог како би стекли компетенције у спровођењу раног васпитно-образовног процеса које су, како узрасно, тако и развојно адекватне и респонзивне на јединствене потребе сваког детета (Burton et al., 1992).

3. Сарадња као чинилац ефикасне инклузивне праксе

Међу идентификованим факторима неопходним за успешну инклузију истакнуто место има сарадња – сматра се да ниједан наставник не може, нити треба да има сву експертизу потребну за задовољавање образовних и васпитних потреба свих ученика. Успостављање адекватне сарадње између васпитача, као стручњака за васпитно-образовни рад на раном узрасту, и дефектолога, који поседују специјализована знања и вештине за рад са децом са тешкоћама у развоју, представља важан чинилац у планирању, реализацији и евалуацији рада са децом са тешкоћама у развоју у инклузивној средини. Квалитет њиховог међусобног професионалног односа истиче се као важан фактор ефикасне инклузивне праксе.

Значај односа васпитача и дефектолога у оквиру реализације васпитно-образовног рада на раном узрасту, огледа се у његовој потенцијалној повезаности са обрасцима интеракције између деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака без тешкоћа. Наиме, показало се да се виши ниво вршњачке интеракције јавља када су дефектолози ангажовани у раду са целокупном групом деце (са тешкоћама и без тешкоћа), у односу на ситуацију када раде искључиво индивидуално са дететом са ометеношћу (Hundert et al., 1993). Такође, сматра се да је компатибилност у планирању и организацији између специјализованих интервенција/третмана и редовних активности у вртићу од есенцијалне важности за успешност инклузивних предшколских програма (Peck et al., 1993, према Odom, Diamond, 1998).

У оквиру две студије Хунта и сарадника из 2004. године испитивана је ефикасност процеса колаборативног тимског рада васпитача и дефектолога у унапређењу партиципације, развоја и учења предшколаца са тешким облицима ометености која су смештена у редовне програме ране едукације. Примењиван је модел тимског подучавања у коме су васпитач и дефектолог делили одговорност за подучавање све деце, сарађивали у планирању и примени свих едукативних активности, уз додатну помоћ асистента у настави, који је такође подржавао сву децу. Поред непосредног рада, организовани су и месечни састанци тима за развој образовне и социјалне подршке за децу којој је то потребно, а за чију су примену

сви чланови бити одговорни. Поред наведених стручњака, тим су чинили и логопед и родитељи деце са тешкоћама. Структура процеса сарадње била је таква да омогућава члановима тима да размењују знање, искуство и вештине. За децу којој је то потребно, примењене су модификације и прилагођавања едукативних активности и обезбеђена је подршка и у кућним условима. Овај процес сарадничког решавања проблема у вези са подршком детету имао је 4 кључна елемента: 1. идентификовање профила учења и социјалног профила за дете, 2. развијање подршке која ће унапредити едукативну и социјалну партиципацију детета, 3. заједничка имплементација плана подршке и 4. успостављени систем одговорности. Исходи примене овакве инклузивне праксе огледали су се у повећању партиципације деце у различитим активностима, унапређењу интеракције са вршњацима током организованих активности и слободног времена у вртићу и напретку у иницијацирању функционалне комуникације (Hunt et al., 2004).

Резултати истраживања којим је обухваћено 135 васпитача из Ниша указују на то да преко 60 % анкетираних васпитача сматра да им је потребна помоћ стручног тима установе (педагог, психолог, дефектолог...), док половина сматра да им треба помоћ у изради индивидуалног образовног плана. У вези са помоћи од стране стручњака других профила, васпитачи наводе да сарадња са стручним тимом установе не сме да се ограничи на једномесечне посете, што је уобичајена пракса, већ да сарадња треба да буде много интензивнија, најбоље свакодневна. Они као нарочито значајно перципирају још и обезбеђивање веће помоћи стручне службе установе (коју би чинили, осим педагога и психолога, и релеватни дефектолози) у изради индивидуалних планова рада за децу са посебним потребама, као и практичну и саветодавну помоћ васпитачима у току самог рада са овом децом (Станчић, Станисављевић Петровић, 2013).

У оквиру студије спроведене у суседној Републици Хрватској, закључено је да је васпитачима потребна значајна подршка за реализацију успешне инклузије. Неке од области рада у којима се васпитачи не сматрају довољно компетентним и за које им је потребна подршка јесу: знања и вештине о употреби и прилагођавању материјала/играчака за децу с тешкоћама, процени развоја ове деце, комуникацији и сарадњи са породицом и стручњацима који раде изван вртића, коришћењу посебне опреме за децу с тешкоћама, дефинисање васпитно-образовних циљева за дете, прилагођавање плана и програма рада и његову примену. Такође, васпитачи истичу и да им је потребно додатно време за сарадњу

са стручњацима, другим особљем и породицом. Васпитачи, углавном, у пракси немају довољну помоћ у вези са претходно наведеним ставкама. Супервизија рада с децом са тешкоћама у вртићу од стране посебно образованих и/или искусних васпитача и дефектолога препозната је као потребан облик подршке који није доступан у потребној мери. Супервизију целокупног процеса могу спроводити заједнички васпитачи и дефектолози и удруживање њихових професионалних знања и компетенција може значајно унапредити инклузивну праксу. То свакако не искључује могућност постојања трансдисциплинарних тимова у којима стручњаци попут логопеда, социјалних педагога, психолога, физиотерапета и других, својим стручним знањима и компетенцијама доприносе укључивању и напредовању деце са тешкоћама у инклузивним срединама (Skočić Mihić, 2011).

У оквиру постојећег законодавства у нашој земљи, деца са тешкоћама у развоју имају право на добијање додатне подршке у процесу предшколског образовања, а одређеним подзаконским актима дефинисани су и посебни облици те подршке (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, 2010). Према Стручном упутству о начину пружања додатне подршке у образовању деце, ученика и одраслих са сметњама у развоју из 2012. године предвиђа се могућност обезбеђивања подршке за децу са сметњама у развоју од стране дефектолога и логопеда, у циљу унапређења развоја и учења ове деце. Корисници додатне подршке су, према овом упутству, „деца у припремном предшколском програму, ученици и одрасли са сметњама у развоју, њихови васпитачи, наставници и стручни сарадници, породице, као и установе у којима стичу образовање и васпитање“ (стр. 1). Подршка самој деци подразумева процену и стимулацију различитих функција, способности и вештина, која се може пружати индивидуално, у пару или у мањим групама. Могући облици подршке васпитачима, наставницима и стручним сарадницима односе се на помоћ „...при избору и прилагођавању метода, специјализованих материјала, учила, избору и коришћењу асистивних технологија, изради индивидуалног образовног плана, кроз различите форме хоризонталног учења као што су организовање посете школи за образовање ученика са сметњама у развоју која пружа додатну подршку и учење на основу посматрања активности дефектолога и логопеда...“ (стр. 2).

4. Закључна разматрања

Бројне студије су показале да сарадња васпитача и дефектолога (као део ширег система односа актера васпитно-образовног рада) представља значајан ресурс и потпору спровођењу ефикасног предшколског инклузивног образовања. У светлу оваквих налаза, наредни корак у настојању да се унапреди квалитет предшколског образовања представља идентификовање оптималних модела и образаца сарадње у пракси. Пред васпитачима и дефектолозима је задатак да се, у оквиру постојећих законских решења, прилагоде променама у пракси, континуирано радећи на проширивању сопствених компетенција, уз истовремено ослањање на знања и вештине других стручњака. Индивидуализација рада на раном узрасту са децом са тешкоћама у развоју у оквиру инклузивног модела, представља комплексан задатак и захтева добру координацију активности у групи и специјализованих интервенција за дете. Улагањем заједничких напора у укључивање детета у групу вршњака, уз обезбеђивање додатних третмана и услуга, према његовим потребама, може се деловати у правцу подстицања социјализације и остваривања развојних потенцијала деце са тешкоћама у инклузивној средини.

ЛИТЕРАТУРА

- Bredekamp, S. (1993). "The Relationship Between Early Childhood Education and Early Childhood Special Education Healthy Marriage or Family Feud?". *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 258–273.
- Burton, C. B., Hains, A. H., Hanline, M. F., McLean, M., McCormick, K. (1992). "Early Childhood Intervention and Education The Urgency of Professional Unification". *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(4), 53–69.
- Buysse, V., Wesley, P. W. (1993). "The Identity Crisis in Early Childhood Special Education A Call for Professional Role Clarification". *Topics in early childhood special education*, 13(4), 418–429.
- Dettmer, P., Dyck, N., Thurston, L. P. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs*.
- Hundert, J., Mahoney, W. J., Hopkins, B. (1993). "The relationship between the peer interaction of children with disabilities in integrated preschools and resource and classroom teacher behaviors". *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 328–343.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., & Bae, S. (2004). "Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs". *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 123–142.
- Lieber, J., Beckman, P. J., Hanson, M. J., Janko, S., Marquart, J. M., Horn, E., & Odom, S. L. (1997). "The impact of changing roles on relationships between professionals in inclusive programs for young children". *Early Education and Development*, 8(1), 67–82.

- 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.
- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, *Службени гласник РС*, бр. 63/2010.
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spretnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Станчић, М., Станисављевић Петровић, З. (2013). „Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинима њеног остваривања“. *Специјална едукација и рехабилитација*, 12(3), 353–369.
- Stoiber, K.C., Gettinger, M., Goetz, D. (1998). "Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion". *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124.
- Закон о основама система образовања и васпитања, (2013). *Службени гласник РС*, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013.

Marija Cvijetić, M.A.

Elementary School „October 6th“, Kikinda, The Republic of Serbia

PROFESSIONAL ROLES AND COOPERATION OF TEACHERS AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN AN INCLUSIVE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION

Summary: In recent years, inclusive education, as part of a wider philosophy of social inclusion of people with disabilities, has been increasingly present in our country. At the preschool education level it includes, among other things, inclusion of children with disabilities in regular educational groups and their participation in activities with their typically developed peers.

Legislation and systemic changes in the concept of educational work at an early age put before the experts a request for redefining their professional roles and reviewing their competences and challenging their daily work. In order to stimulate optimal development and socialization of children with disabilities within regular educational groups, a comprehensive assessment of the needs and abilities of these children, as well as continuous, thoroughly structured and programmed work on the set developmental and educational goals is required.

Team-based, interdisciplinary approach to all aspects of this process represents a significant factor which determines the success of inclusive educational practices at an early age. In light of the above, the cooperation of teachers, as experts in the educational work at an early age, and special education teachers who possess specialized knowledge and skills for working with children with disabilities, is an important factor in the planning, implementation and evaluation of the work with this population of children.

Key words: preschool education, inclusion, roles, cooperation.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ПОДРШКУ РАЗВОЈУ ПОТЕНЦИЈАЛНО ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ

Сажетак: Циљ овог рада је анализа професионалних компетенција васпитача за рад са потенцијално даровитом децом у предшколској установи. Полазна основа рада је претпоставка да виши ниво професионалних компетенција васпитача за рад са даровитом децом доприноси успешнијем социјалном функционисању деце у вршњачкој групи.

Овај рад предлаже идеју иновативног рада васпитача са даровитом децом. С тим у вези ауторка нуди смернице за унапређење рада васпитача за подршку развоју потенцијално даровите деце у савременој предшколској установи.

Кључне речи: васпитач, компетенције, потенцијално даровито дете.

1. Увод

Даровитост представља сложен феномен, теоријски описан бројним дефиницијама. Проучавање даровите деце захтева организовану идентификацију и праћење, те компетентне васпитаче који су професионално оспособљени за рад са децом у складу с њиховим васпитно-образовним потребама. Да би даровита деца могла да реализују своје потенцијале, неопходно је омогућити индивидуализацију у раду и обогаћивање програма рада, који је једино могуће уз компетентне васпитаче.

2. Даровитост и компетенције васпитача

Даровита деца су према дефиницији вишеструке даровитости она деца која су од стручне особе идентификована као нарочито способна за велика постигнућа. Да би могла остварити своје могућности и максималан допринос за себе и за друштво, та деца имају потребе за диференцираним програмима и образовним услугама које знатно прелазе оно што омогућује редовни програм.

* tatjanajstankovic@gmail.com

Истраживања показују да 3–5 % деце предшколског узраста показују знаке даровитости у свим подручјима, а 36 % деце показује знаке даровитости у једном или више подручја (Lay, 2002, према Gorge).

По мишљењу Влаховић (2008) даровитом децом најпре су, под утицајем Термана, који је први систематски проучавао даровиту децу, сматрана деца са високом интелектуалном способношћу (у смислу опште даровитости), затим деца чији су резултати трајно високи у многим областима (Viti), а потом се тежиште ставља на креативне процесе. Васпитачи морају бити компетентнији у доношењу судова о даровитој деци, дакле да познају карактеристике различитих типова даровитости, као и сваког даровитог понаособ тј. да у њиховој едукацији буду обавезна детаљна сазнања о даровитости на предшколском узрасту (Јевтић, 2011).

„Педагошки деловати значи овладати педагошким компетенцијама у којима је знање само један сегмент. Развој педагошких компетенција васпитача захтева стално нове визије педагошке рефлексije, стално сагледавање и осмишљавање нових подручја рада развојно-педагошке делатности, креирање позитивне педагошке климе за њихову рализацију, али и сопствену видљивост у процесу њиховог остварења“ (Кнежевић-Флорић, 2008: 6).

Свакодневна самоконтрола и иновативна побуда, гарантују успешан професионални рад васпитача са даровитом предшколском децом. Даровитост, као и други облици „специфичног развоја“, тражи уважавање и разумевање, па је усмеравање професионалног развоја даровитих озбиљан задатак свих актера васпитних утицаја између којих су и васпитачи као једна од кључних карика у развојном ланцу даровитости.

Даровитост по мишљењу Влаховић (2006) не сме остати лично богатство, заробљено у детету, јер постаје само себи циљ. Васпитни поступци у васпитној групи треба да су усмерени на усклађивање односа међу децом, при чему се треба изборити за равноправан статус свих чланова једне групе. „Уколико је даровитост удружена са претераним изливима „надмоћности“ уз особине себичности и полтронства потреба за интервенцијама од стране одраслих је неопходна“ (Влаховић, 2006: 20).

Када говоримо о даровитости, главно питање које васпитачи себи постављају је „Како ћу знати да ли је дете у групи даровито, односно, шта је даровитост?“ Не постоји један исправан одговор, већ многобројни и различити који узимају у разматрање многе факторе као што су: време њеног појављивања, карактеристике понашања детета или предвиђање будућег понашања, опште и специфичне способности детета и слично.

Кључне компетенције за рад васпитача са даровитом предшколском децом су: личне компетенције, стручне компетенције, социјалне компетенције, акцијске компетенције, развојне компетенције.

Васпитач испољава следеће компетенције у непосредном раду са децом:

- личне компетенције – емпатија; оптимизам; препознавање емоција; подржавајући став, критичност и самокритичност;
- стручне компетенције – разумевање ученика и подржавајуће активности; холостички приступ васпитању и образовању; поштовање индивидуалних постигнућа; педагошко знање;
- социјалне компетенције – развијање комуникацијске вештине; познавање и прихватање начела тимског рада; стварање пријатне атмосфере; слање уверљивих порука; одговорност, подршка;
- акцијске компетенције – план отклањања препрека; саветодавни рад, супервизија; истрајање на циљевима, оригиналност, иницијатива.
- развојне компетенције – вредновање постигнућа; усмереност на постигнуће, праћење и увођење иновација (Јевтић, 2009: 252).

Аутори Цветковић-Лау и Секулић-Мајурец (1998) дају приказ подсетника за васпитаче деце старијег предшколског узраста и учитеље.

<ul style="list-style-type: none"> • има изнад просечну моћ расуђивања, схватања значења, увиђања веза и односа • исказује велику интелектуалну знатичељу • брзо и лако учи • има широка интересовања • има широк распон пажње • има квантитативно и квалитативно богатији речник од осталих вршњака • има способност ефикасног самосталног рада • има истанчану моћ запажања • брзо и добро памти • брзо и спремно прихвата нове идеје • не воли да бележи 	<ul style="list-style-type: none"> • исказује иницијативност и оригиналност, посебно у учењу и сазнајним активностима, решавању проблема • исказује интерес за проблеме одраслих • има необично богату машту • лако следи 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 усмеравати друге у игри и групним активностима • најчешће пре поласка у школу научи да чита
--	---

Слика 1. Подсетник за васпитаче деце старијег предшколског узраста и учитеље

По мишљењу Гојков (2008), као закључак размишљања о потреби ширег теоријског познавања сложене и још до краја неистражене проблематике надарености и начина њеног стимулисања, намеће се мисао (која је у основи свих претходних навода, аргумената) о потреби радикалног иновирања планова и програма по којима се припремају будући васпитачи и учитељи, као основи другачијег третмана даровитих.

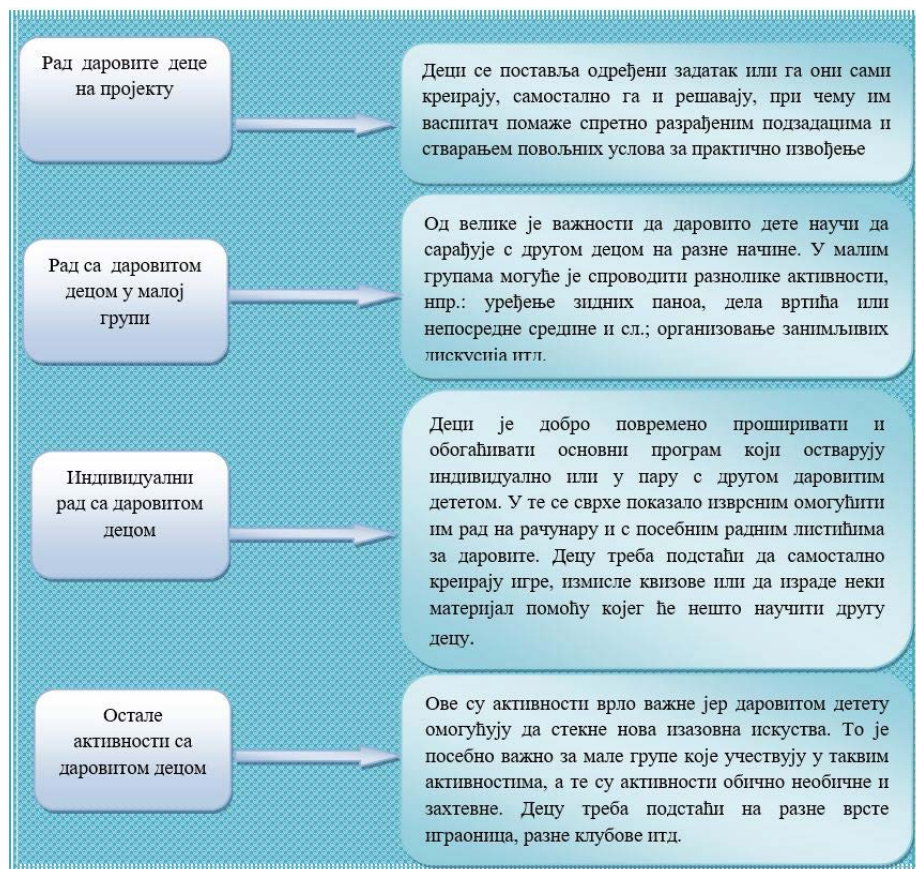
Ова ауторка наглашава да, без нових сазнања о природи надарености и придавања важности њеном подстицању током детињства, васпитачи и учитељи губе компетентност као стручни предзнак у овом подручју и то од стварања услова за манифестовање високих способности, преко стварања богатог фондуса знања и експресије креативности, до пружања помоћи у раду на подручју метакогниције (Гојков 2008).

3. Приказ иновативних програма рада васпитача и стручних сарадника са потенцијално даровитом децом

Прегледом доступне литературе може се запазити да су циљеви програма са даровитом децом, углавном, били усмерени на откривање потенцијално даровите деце предшколског узраста и на задовољавање њихових посебних когнитивних, емоционалних и социјалних потреба, уз стално праћење и вредновање постигнућа детета. Као најчешћи задаци програма наводе се следећи: препознавање потенцијалне даровитости код детета идентификованог од стране родитеља и васпитача; утврђивање способности, потреба и интересовања потенцијално даровитог детета од стране психолога и стручних сарадника; прилагођавање васпитно-образовног програма, подршка потенцијално даровитом детету кроз израду ИОП-а 3; прилагођавање метода и средстава посебним потребама потенцијално даровитог детета, те утврђеном нивоу и врсти способности даровитог детета.

У васпитним групама у којима је идентификовано потенцијално даровито дете, програм су спроводили васпитачи и стручни сарадници, педагог и психолог, који су стручно оспособљени за испитивање социјалног развоја психодијагностичким средствима, посматрање понашања и анализу постигнућа, примену листа и карактеристичних облика понашања даровите деце. Васпитачи су били стручно едуковани за спровођење краћег специјализованог програма за рад са даровитом децом. Осим васпитача и стручних сарадника, ови модели су укључивали друге учеснике у дететовом животном окружењу – родитеље, остале стручне сараднике и сараднике изван дечјег вртића.

Цветковић-Лау и Секулић-Мајурец (1998) указују на основно начело рада с потенцијално даровитом децом у предшколским установама: „Даровитој деци треба омогућити индивидуализовани начин рада и диференцирани садржај рада, те их укључити у диференцирани васпитно-образовни програм у редовној групи и/или изван ње“.



Слика 2. Приказ могућих приступа у раду васпитача са даровитом децом

Даровитој деци су потребна додатна средства и материјали (књиге, радни листићи за даровите, логичке и дидактичке игре и сл.), који су захтевнији од уобичајених средстава и материјала у васпитно-образовном раду.

У раду се користи специфична дидактичка опрема како би се омогућило подстицајно окружење, нпр. опрема за истраживање, експериментисање, учење кроз активност детета, подстицање виших нивоа мисаоних процеса и креативно мишљење. Осим тога, за процену деце могу се користити различита психодијагностичка средства. Вредновање програма се одвија континуирано посматрањем, листама праћења, упитника, анкета, а спроводе га васпитачи и родитељи, стручни сарадници.

4. Предлог обогаћеног програма рада са потенцијално даровитом децом предшколског узраста

Циљ овог програма је омогућавање исказивања креативности и потенцијала потенцијално даровите деце и то кроз: осмишљавање активности у којима ће дете моћи испољити своје потенцијале у области ликовног стваралаштва; стварање креативне климе (разноврсни материјали за истраживање и стварање) заинтересован, недирективни став васпитача.

Задаци програма заснивају се се на поштовању посебних потреба потенцијално даровите деце за ликовно стваралаштво, од чијег задовољавања зависи њихов целокупни даљи развој. То се односи на следеће потребе детета:

- потребе за разноликом стимулацијом и стваралачким односом према свету – подстицање упознавања околине преко непосредног искуства, истраживања, постављања питања и тражења одговора и решења проблема;
- потребе за комуникацијом – подстицањем вербалног изражавања, невербалног изражавања (нпр. ликовном активношћу и др.);
- потреба за радом у обогаћеним и проширеним васпитно-образовним програмима – произлази из напредног сазнајног развоја даровите деце, изражене потребе за стицањем нових знања, те широког распона интересовања некарактеристичних за њихов узраст.

Оквирна подручја и садржаји активности односе се на: креативно решавање проблема, креативно мишљење – тражење оригиналних решења за различите проблеме, подстицање мисаоне активности; креативно изражавање путем ликовног израза; игре за подстицање развоја позитивне слике о себи, уважавање различитости и конструктивно решавање сукоба; мултимедијске активности на рачунару – примена едукативних програма.

Рад групе одвија се у простору који је обogaћен додатним средствима и материјалима који су захтевнији у погледу ангажирања специфичних способности деце. Додатна средства која се могу користити у раду: дечје енциклопедије, камера, потрошни материјали (папир, боје).

5. Приказ сценарија радионице: Посматрај, испричај, насликај

Задаци радионице: повезивање дечјег искуства са доживљајем са слике; интерпретација уметничког дела кроз лични дечији стваралачки процес; подстицање маште и проширивање уметничког дела кроз причу коју деца треба да осмисле и испричају, а потом насликају.

Циљеви радионице: повећање осетљивости деце за уметничка дела; богаћење дечјег доживљаја, укључивање дечјих емоција, интелекта – слика постаје „жива“; повезивање дечјег искуства са уметничким делом; надоградња естетског доживљаја детета; могућност размене са другима, разумевање туђих виђења, упоређивање свог доживљаја са другим.

Опис активности: деци ће бити приказана фотографија уметничког дела по избору васпитача и сарадника за ликовну културу. Понуђену фотографију ће проширивати доцртавањем нових детаља; на основу понуђене слике деца ће смислити нову, своју, причу.

6. Закључна разматрања

За подстицање развоја даровитости предшколске деце, важно је да васпитачи препознају даровито дете и омогуће му услове и материјале за рад, пруже подршку развоју његових изузетних способности. Иновативни програми рада васпитача и стручних сарадника са даровитом децом треба да буду усмерени на задовољавање њихових посебних когнитивних, емоционалних и социјалних потреба уз стално праћење и вредновање постигнућа детета. Примена креативних радионица у раду са даровитом децом предшколског узраста доприноси подстицајној комуникацији васпитача и деце, интензивнијем дечјем естетском доживљају и интерпретацији уметничког дела кроз лични стваралачки процес детета у смислу оригиналног изражавања кроз говорно и ликовно стваралаштво.

ЛИТЕРАТУРА

- Влаховић, Р. (2008). „Препознавање и разумијевање даровитости“. *Васпитање и образовање 4*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 153–165.
- Гојков, Г. (1995). „Даровити из аспекта едукације васпитача и учитеља“. *Зборник 1*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, стр. 118–123.
- Гојков, Г. (2008). *Дидактика даровитих*. Вршац. Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Палов“.
- Јевтић, Б. (2011). Подстицање даровитости на предшколском узрасту, *Тематски зборник радова са Четврте Међународне научне конференције „Методика рада са талентованим ученицима“*. Суботица: Учитељски факултет на мађарском наставном језику.
- Кнежевић-Флорић, О. (2008). *Педагог у друштву знања*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Цветковић-Лау Ј., Секулић-Мајуреџ, А. (1998). *Даровито је, што ћу с њим?*. Загреб: Алина.

Tatjana Stanković, M.A.

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

COMPETENCES OF TEACHERS FOR SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN

Summary: The aim of this paper is to analyze the professional competences of teachers for working with potentially gifted children in a preschool institution. The starting premise of this paper is the assumption that a higher level of professional competence of teachers for working with gifted children contributes to the successful social functioning of these children in their peer group. This paper proposes to preschool teachers an innovative idea for working with gifted children. In this regard, the author offers guidelines for improving the work of teachers to support the development of potentially gifted children in a modern preschool institution.

Key words: teacher, competence, potentially gifted child.

СОЦИЈАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ДЕЦЕ СА ДАУНОВИМ СИНДРОМОМ У ОДНОСУ НА ВРСТУ ПОДРШКЕ КОЈОМ СУ ОБУХВАЋЕНИ

Сажетак: У раду се испитују социјалне-емоционалне компетенције троје деце која имају Даунов синдром. Једно дете иде у редовни вртић, односно, обухваћено је инклузивним васпитањем и образовањем. Друго дете је обухваћено радном терапијом у дневном центру. Трећи испитаник није обухваћен ниједном институционалном подршком, већ се од рођења налази у породичном окружењу. Сва три испитаника живе у биолошким породицама које им пружају адекватну подршку на социоемоционалном плану.

Поред посматрања понашања деце у социјалном окружењу, за испитивање социоемоционалних компетенција испитаника коришћене су социометријске анализе и интервјуи на које су одговарали васпитачи који пружају подршку овој деци у оквиру институција, а за дете које није обухваћено институционалном подршком, интервјуисана је мајка.

Циљ овог испитивања је да се утврде социјалне компетенције деце са Дауновим синдромом, у односу на врсту подршке која им се пружа.

Кључне речи: деца са Дауновим синдромом, социјализација, васпитачи, породица.

1. Увод

Раније се сматрало да је добити дете са Дауновим синдромом „казна“. Овакво дете би родитељи скривали, изоловали, занемаривали његову здравствену негу. Дете са Дауновим синдромом било је етикетирано као неспособно за учење и живот. И данас постоје људи који ће особе са Дауновим синдромом сматрати „болеснима“, избегавати контакте са њима, а у неким граничним случајевима, чак и вређати и злостављати. Тако постоје и породице за које имати дете са Дауновим синдромом представља срамоту.

Међутим, код већине људи, почела је да се буди свест о томе да Даунов синдром није болест, нити хендикеп, већ нешто са чиме се особа рађа и што чини његову личност посебном, али ништа мање вредном. У складу са оваквим размишљањем, временом су се јављали различити

* sijacki.jelena@gmail.com

центри за пружање подршке особама са посебним потребама и почео је да оживљава и шири се систем инклузије, који не истиче нити дететове мане, нити његове посебне потребе, већ његове снаге и права.

С обзиром на то, да је код нас систем инклузивног васпитања и образовања и даље у фази развоја и да друштво још увек није у потпуности упознато са оним што овакав систем доноси, многи родитељи се и даље одлучују да своју децу смештају у дневне центре у којима ће она проводити време са другом децом са посебним потребама, или да их уопште не укључују у друштвени систем.

Из овога проистиче питање – Који вид подршке је за дететов целокупни развој најповољнији?

Социјалне и емоционалне компетенције су неопходне за човеково сналажење у друштву и његову самосталност, а имајући у виду да су то вештине које се стичу током читавог живота, од самог рођења, претпоставља се да ће рано укључивање детета у друштво у коме ће се оно сусрести са различитом децом и одраслима, као и са разноврсним животним ситуацијама, имати позитиван утицај на његов социјални и емоционални развој.

1.1. Дефинисање основних појмова

Даунов синдром представља генетски поремећај познат и под називом Тризомија 21. Узрок настанка овог поремећаја јесте триплет хромозома на месту 21. хромозомског пара. (Станковић-Ђорђевић, 2002);

Целокупни дечји развој се одвија према предвидивим стадијумима и увек истим следом. Међутим, код сваког појединачног детета постоји индивидуална разлика у погледу времена када ће одређена развојна фаза наступити. Што се самог социоемоционалног развоја тиче, он подједнако зависи од дечјих способности, као и од интеракција које се одвијају између детета и његове околине, већ од самог рођења.

Оно што је карактеристично за децу са посебним потребама, па и за децу са Дауновим синдромом, јесте да се они обично налазе у развојној фази која је мање зрела од оне у којој се налазе друга деца њиховог хронолошког узраста (Daniels, Stafford, 2001).

Иако је сазнајни развој деце са Дауновим синдромом успорен, њихов социо-емоционални развој се описује као напредан, у односу на ментални развој. За особе са Дауновим синдромом карактеристична је изразита социјабилност, са честим, бурним, али краткотрајним променама расположења, као и некритичност приликом успостављања емоционалних веза (Станковић-Ђорђевић, 2002).

Инклузивно васпитање и образовање подразумева васпитање и

образовање деце са посебним потребама у оквиру редовних васпитно-образовних установа, без обзира на природу њихових потреба. У инклузивном васпитању и образовању, дете са посебним потребама стиче иста знања и вештине као и његови вршњаци типичног развоја, подједнако учествује у васпитно-образовном процесу, уз могућност спровођења индивидуалног образовног плана (Вукајловић, 2004).

Инклузија је процес у коме се систем мења и прилагођава детету, а не дете систему. Као актуелну тему, инклузивно васпитање и образовање разматрају многи стручњаци и практичари, наводећи многе бенефите, не само за децу са посебним потребама, већ и за целокупну друштвену заједницу.

Дневни центар за децу са сметњама у развоју подразумева боравак деце од јутарњих до поподневних часова, након чега деца одлазе својим кућама. Примарни циљ овакве услуге јесте пружање могућности социјализације у групи, подстицање васпитно-образовног развоја, као и пружање услуге здравствене заштите и рехабилитације (Ћуртић и сарадници, 2013).

2. Различити видови социјалне подршке пружане деци са Дауновим синдромом

У периоду од недељу дана, наизменично је посматрано троје деце са Дауновим синдромом, обухваћене различитим видовима социјалне подршке. Током посматрања, обављени су разговори са васпитачима у редовном вртићу и у дневном центру у којима деца бораве, са мајком детета које од рођења проводи време у породичном дому, као и са вршњацима деце. Такође је покушано успостављање контакта са сваким појединачним дететом.

2.1. Приказ случаја детета обухваћеног инклузивним васпитањем и образовањем

Девојчица има пет година, а у редовну предшколску групу је укључена већ другу школску годину, дакле од своје треће године.

Током прве школске године коју је проводила у вртићу, уз њу је константно био педагошки асистент. У вртић је кренула од октобра 2013. године. На предлог предшколске установе, није одлазила у вртић током септембра месеца, односно током периода адаптације остале деце у групи. Предшколска установа је овај предлог дала како би се избегле тешкоће у њеној адаптацији, с обзиром на то да су родитељи саопштили да девојчица испољава негативно расположење када у њеном присуству

друго дете плаче. Овај поступак се показао повољним. Када је од октобра пошла у вртић, мајка би је доводила и одмах би је преузимао педагошки асистент. Девојчица се од самог почетка без тешкоћа одвајала од своје мајке. У вртићу је остајала у просеку три сата, од јутарњег окупљања, током слободних и једне усмерене активности, до ужине, након које је мајка долазила по њу.

Током слободних активности, девојчица се играла углавном сама, и показивала претенцију да нарушава туђу игру. Када би неко дете покушало да јој се приближи током игре, према речима персоналног асистента, бежала би и скривала се испод стола. Касније се постепено ослобађала, и упоредо, почела да показује знаке егоцентричности.

У усмереним активностима није учествовала. Седела би неколико минута у кругу са остатком групе, а потом одлазила и поново се скривала испод стола.

Приликом ужине, показивала је велико интересовање за оно што остала деца раде, врпољила се, окретала и посматрала их.

Деца у групи су је након краћег периода навикавања прихватила, али нису обраћала посебну пажњу на њу. Сматрали су да је она „мала“ и томе приписивали свако њено понашање које није било у складу са њиховим очекивањима.

Од ове школске године, девојчица похађа други вртић, на иницијативу родитеља, који су тражили да се дете премести у вртић који је ближи њиховој кући. Време у вртићу проводи без надзора педагошког асистента. Ујутру је и даље доводи мајка, која такође долази по њу након три сата, односно после ужине.

Васпитачице је описују као веома друштвену, саосећајну и интелектуално јаку. Током игровних активности игра се самостално, или се прикључује групи девојчица, у драмским играма, где су улоге подељене тако да је она у улози бебе у породици, а остале девојчице су њене сестре и мама. Током самосталне игре, брани своју играчку, или је мења уколико јој друго дете понуди алтернативу.

Сва деца у групи је прихватају, али постоји група од четири девојчице и једног дечака која посебно вољу да проводи време са њом. Девојчица показује наклоност према мирнијој, али не и повученој деци.

Током усмерених активности све се активније укључује према својим могућностима, с обзиром на недовољно развијене говорне способности. Приликом похвале од стране васпитача, показује радост, али је приликом похвале или аплауза од стране деце, изузетно поносна. Такође, воли да помаже другој деци и то јој причињава задовољство.

Током ужине, одређено јој је посебно место у трпезарији, са ког може да посматра сву децу и често их опомиње, скрећући пажњу на бон-тон за столом.

Оно што и даље представља проблем, јесте контролисање физиолошких потреба, те је то обесхрабрује и чини нерасположеном.

На непознате особе реагује стидљивим осмехом и ступа у интеракцију уколико је друга особа такође насмејана и позитивног расположења.

Генерално, девојчица је веома друштвена, али радије ступа у интеракције са децом него са одраслима. Углавном је позитивног расположења и насмејана. Негативне емоције, пре свега незадовољство и љутњу, показује у ситуацијама када се осети угроженом од стране другог детета, као и страх, у ситуацијама када друго дете плаче, нарочито када то она проузрокује. У таквим ситуацијама се повлачи на своје сигурно место, односно у пластичну кућицу у углу радне собе.

2.2. Приказ случаја детета обухваћеног радном терапијом у оквиру дневног центра

Дечак узраста од пет година, од своје четврте године корисник је услуга дневног центра, у оквиру ког је оформљена група од укупно петоро деце узраста од четири до седам година. Поред овог дечака, у групи је још једно дете са Дауновим синдромом, двоје деце оболеле од церебралне парализе и једно дете са лакшом интелектуалном ометеношћу. У оквиру дневног боравка, ова група деце је обухваћена свакодневним усмереним активностима из свих васпитно-образовних области, као и радном терапијом у радионици центра, у којој учествују заједно са старијом децом и одраслим особама са развојним тешкоћама.

Дечак је од своје треће године био уписан у редовни вртић, али због тешкоћа у адаптацији и успостављању социјалних контакта, родитељи су одлучили да га преместе у дневни центар.

У оквиру групе вршњака, дечак је успоставио солидне односе са осталом децом. Иако су га сва деца подједнако добро прихватила, он изричито одбија контакте са дететом које је лакше интелектуално ометено, а највише је наклоњен другом, годину дана млађем, детету са Дауновим синдромом.

Приликом доласка у центар, тешко се одваја од родитеља, а током дана често понавља речи „кући“ и „мама“.

Током слободних игровних активности, дечак се игра сам, не прилази другој деци, већ их посматра све док неко дете не покуша да успостави контакт са њим, на шта он реагује бурно, рушећи и бацајући играчке, након чега се поново осамљује. Играчку или материјал који користи, не жели да подели са другом децом, као што ни материјал који му се понуди уколико неко дете жели да се игра са њим, он не узима.

Од усмерених активности радо учествује у физичким активностима, док је током осталих активности пасиван и одбија сарадњу.

Са васпитачицом је успоставио присан однос и често јој самоиницијативно прилази, осмехујући се и тражећи загрљај. На непозната одрасла лица реагује осмехом, након чега се скрива иза завесе. Када му одрасла особа приђе, дечак једном речју одговара на питања, али након дужег контакта постаје нервозан и поново се сакрива.

На радним терапијама најчешће тражи пажњу и загрљај одраслих и проводи време са својим млађим другом из групе, коме помаже и усмерава га у раду. Он, сам, не прихвата помоћ старијих.

2.3. Приказ случаја детета које одраста у породичном окружењу

Дечак узраста од шест година, од рођења живи са родитељима и петнаестогодишњом сестром, без укључености у било какве друштвене групе. Током дана, време проводи код куће, са мајком, за коју је изузетно везан. Лако успоставља контакт са одраслима и сестриним вршњакињама, док на децу из суседства реагује вичући и скривајући се иза мајке. Пошто је разлика у годинама између њега и сестре велика, није навикао на интеракције са млађом децом, те приликом посета кућних пријатеља чије дете је његовог узраста, не жели да дели играчке, али са њиме радо игра разне покретне игре и показује велику радост због дружења.

Избегава сваки физички контакт, осим мајчиног загрљаја. Мајка наводи један неуспешан покушај одласка у продавницу са својим дететом и након тога један покушај одласка на игралиште, при коме је околина, укључујући и децу типичне популације, веома позитивно реаговала на дечака, али је он био уплашен и константно викао „Кући, тата“. Након одласка кући, дете се смирило и радосно викало „Тата, мама, кући“. Након тога, родитељи нису више покушавали да изведу дечака нигде осим код својих кућних пријатеља.

Током игре, дечак показује читав спектар емоција, усмерен ка играчкама. Према мајчином опису, дечак је веома осетљив, често мења расположења, при чему доминирају радост и љутња. Страх показује приликом контакта са децом на чије присуство није навикао, а на присуство

непознате одрасле особе, такође, реагује страхом који се убрзо претвара у осмех, уколико особа не потенцира контакт. Родитељи такође истичу емпатију коју испољава када примети да је неко од чланова породице по-тиштен.

3. Закључна разматрања

Особе са Дауновим синдромом се описују као веселе, друштвене и активне. Најчешће, већ на први поглед тако и делују. Карактеришу их, у највећем броју случајева, осмех и испружена рука.

Међутим, дете са Дауновим синдромом је Дете. Оно има своје потребе, карактер и темперамент. Дете са Дауновим синдромом је као и свако друго дете, јединствена личност. Све оно што је потребно било ком детету, потребно је и детету са Дауновим синдромом, како би пратило природан ток развоја, у свим сегментима. При томе, с обзиром на то да ће поједине развојне фазе наступити нешто касније од очекиваног, неопходна је потпуна подршка породице, стручњака и целокупне заједнице.

Током посматрања и упознавања са троје деце и њиховим васпитачима, вршњацима и родитељима, прво што се дало приметити јесте да је једина сличност код ово троје деце у њиховом физичком изгледу. Свако од њих је засебна индивидуа, дете које се развија под утицајем спољашњих фактора и у складу са својим урођеним могућностима.

Девојчица која похађа редован предшколски програм, најлакше остварује контакте са непознатим и показује најзрелије социјалне и емоционалне вештине.

Дечак који је корисник дневног центра, показује потенцијале за успешну социјализацију, али ипак су његове реакције и поступци знак недовољне социоемоционалне зрелости.

Дечак који никада није био обухваћен било којим видом социјалне подршке, до сада није показао наклоност ни према једној особи, осим најближих чланова породице и оних са којима проводи много времена. Међутим, он није ни имао прилике да успоставља контакте због страха родитеља након првог неуспелог покушаја дружења са другом децом.

Из свега наведеног, види се да је социоемоционални развој детета са Дауновим синдромом сложен и дуготрајан процес, који изискује велико залагање и много стрпљења и упорности, како родитеља, тако и васпитача и деце типичног развоја. Детету којем није пружено довољно подстрека и које нема осећај сигурности током интеракција са другом децом или одраслима, биће много теже да развија своје социјалне и емоционалне компетенције.

На основу разматрања три наведена случаја, може се закључити да је рано укључивање у инклузивни систем од изузетног значаја за целокупни развој детета са Дауновим синдромом, а посебно за развијање вештина потребних за успешну социјализацију и досезање максималних граница емоционалне зрелости.

Последња, али не и мање битна чињеница јесте да свако дете, па и дете са Дауновим синдромом, има нешто са чиме се рађа, јединствену личност, индивидуалне особине и сопствени карактер, а то је нешто што ће свакако неизбежно утицати на његову социјалну и емоционалну компетентност током читавог живота.

ЛИТЕРАТУРА

- Вукајловић, Б. (2004). *Инклузивно образовање: ставови родитеља и наставника према инклузивном образовању*. Бања Лука: Графид.
- Daniels, E., Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za inreraktivnu pedagogiju.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2002). *Деца са посебним потребама*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђуртић, С., Кошутин, М., Мишчевић, К., Малешевић, Д. (2013). *Обука неговатељица за рад са децом са сметњама у развоју*. Нови Сад: Покрајински завод за социјалну заштиту.

Jelena Šijački

Kikinda, The Republic of Serbia

SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCES OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN RELATION TO THE TYPE OF SUPPORT THEY ARE INCLUDED IN

Summary: This paper examines the social-emotional competences of three children with Down syndrome. One child goes to a regular kindergarten, and is therefore covered by inclusive education. The second child is covered by occupational therapy at a day center. The third respondent is not covered by any institutional support, but has been living in a family environment since birth. All of the respondents live in their biological families that provide adequate socio-emotional support.

Besides observing the behavior of the children in their social settings, the research results were obtained by using sociometric analysis and interviews answered by the teachers who provide support to these children in the institutions, and for the child who is not covered by institutional support, the mother was interviewed.

The aim of this research was to determine the social competences of children with Down syndrome in relation to the type of support they are included in.

Key words: children with Down syndrome, socialization, teachers, family.

**НОВИ ПРАВЦИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ
УСАВРШАВАЊА ПЕДАГОШКИХ РАДНИКА**

**NEW TRENDS IN PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL WORKERS**

Dr Vojislava Grbić*

Visoka škola strukovnih studija za menadžment
i poslovne komunikacije, Sremski Karlovci,
Republika Srbija

Dr Petrija Jovičić

Evropski univerzitet, Brčko disktrikt,
Bosna i Hercegovina,
Etnografski institut SANU Beograd,
Republika Srbija

UDC 371.311.1
Pregledni članak

INOVATIVNI OBLICI INDIVIDUALNE I TIMSKE NASTAVE

Sažetak: Nova, smelija rešenja i orijentaciju u organizaciji i izvođenju nastave, koja su približnija, dostupnija i primenljivija u različitim uslovima i različitim školama, imaju za cilj da se na što bolji i moderniji način prezentuju sadržaji, oblici i metode vaspitno-obrazovnog rada, kako bi se realizovala što kvalitetnija nastava. Masovno uvođenje naučno-tehnoloških inovacija u sistem školske nastave dovelo je do uplašenosti od velikog odstupanja i iskoraka od utemeljenih tradicionalnih modela obrazovanja. Prisutan je strah od inovacija jer je sprovođenje inovacija uvek rizično, pošto nismo u potpunosti sigurni u rezultate eksperimetalne nastave, ali smo sigurni da primenom novih tehnoloških dostignuća otvaramo nove mogućnosti, u rasponu od klasične nastave ka radikalnoj samokreativnosti i samoodgovornosti.

Izmenjena nastava sa kompjuterskim i elektronskim pomagalima unosi radikalne promene u celokupnoj organizaciji i izvođenju nastave. Mogući nedostaci uvođenjem inovacija u individualnu nastavu mogu dovesti do individualizma kod pojedinca i mogu uskratiti socijalizaciju ličnosti i komunikaciju u društvenim odnosima.

Nova tehnologija zahteva uvođenje novih metoda nastavnog rada, koje zahtevaju fleksibilnost mišljenja, crpe iz učenika i nastavnika kreativnost i uklanjaju rigidnost tradicionalne nastave koja ih je sputavala u ostavrenju ciljeva.

Ključne reči: nastava, naučno-tehnološka revolucija, timska nastava, fluencnost, elektronska pomagala.

Rad istražuje nova, smelija rešenja u organizaciji i izvođenju nastave, koja su približna, dostupna i primenljiva u različitim uslovima i različitim školama, sa ciljem da se na što bolji i moderniji način re/prezentuju sadržaj, obli-

* vojislava.grbic@gmail.com

ci i metode vaspitno-obrazovnog rada. Poznato je da su čovekova fluentnost i fleksibilnost mišljenja uvek usmerene ka novim stvaralačkim poduhvatima. Razvijanjem stvaralačke intelektualne aktivnosti, omogućena je potraga za originalnim rešenjima u vidu nastavnih metoda, a koje su u funkciji nastavnika i učenika.¹ Integrativna i kooperativna nastava nameću se kao bitne, primenjuju se, daju vidne rezultate, jer učenici saradnjom na nivou više predmetnih oblasti prikupljaju informacije, analiziraju, razotkrivaju, rešavaju problemske zadatke i ostvaruju rezultat. Informaciona tehnologija postala je neizbežna u nastavi, ponudila je promene u školstvu, savremeni razvoj nastave, potisnula je vaspitno-obrazovnu praksu koja se primenjivala po obrascu J. A. Komenskog

U sukobu tradicionalnog i moderno-budućeg, rađaju se neimarski putevi puni vizionarskog optimizma, noseći sa sobom velike promene i velike apsurdne. Učenici i nastavnici su na putu stalnih preispitivanja, uspona i padova. Inovacije u nastavi, bilo da su prisutne u individualnom ili timskom obliku nastave, tematski posmatrano, uvek su aktuelne i avangardne. One nisu novina, niti početak nekog novog pedagoškog ciklusa, one su eksperimentalni produžetak koji se ugrađuje na temeljima klasične nastave. Sistem čine bogatijim, racionalnijim, kreativnijim. Platforma inovacija uvek nanovo zahteva posmatranje i razmatranje postojećeg vaspitno-obrazovnog sistema. Korisno su poslušile elaboracije profesora Petra Mandića iz oblasti inovacija u nastavi, kao uvod u inovacije, jer iznose pozitivne i negativne strane eksperimentalnih efekata u nastavi u svetu, a koje su poslušile u postizanju kvaliteta nastave kod nas (Mandić, 1977: 11). Takve smernice novijeg datuma o inovativnim oblicima dali su Nada Vilotijević i Mladen Vilotijević, koje su pomogle u otkrivanju i predstavljanju našeg pedagoškog trenutka i spremnosti na prihvatanje modernizovane nastave koja se odnosi i na individualnu i timsku nastavu (Mandić, 1977: 9).

Uvođenje inovativnih oblika u nastavu ne zahteva izostavljanje tradicionalnih vrednosti obrazovnog sistema, već se na postojeće tradicionalne vrednosti, koje su pozitivne, nadovezuju nove, koje su kreativnije i koje podstiču stvaralačku aktivnost kako bi učenici postigli što bolji uspeh. Inovativna nastava uključuje sistemsko i aktivno učenje, koje nastavni kadar sprovodi po određenim modelima integrativne i kooperativne nastavne prakse obogaćene

¹ Opširnije o otkrivanju, pronalaženju, mišljenju, zatim o stvaralačkoj aktivnosti poznatoj pod nazivom „moždana oluja“ u *Heruističkoj nastavi*. Povezivanjem emocionalno-likovne komponente sadržaja u sintezi sa ličnim potencijalom učenika i inventivnošću nastavnika ostvaruje se uspešnije stvaralačko mišljenje a koje treba primenjivati kako bi rad sa učenicima bio što uspešniji. Samo je pitanje učitelja i njegove inventivnosti u kojoj meri će tu povezanost iskoristiti i sadržaje i aktivnosti povezati. (Vilotijević, M., Vilotijević, N. 2008, 5–25).

² Više videti u: Vilotijević, M. i Vilotijević, N., 2008: 6–8.

inovativnim sredstvima unutar njene tradicionalne koncepcije (Vilotijević, M. i Vilotijević, N., 2008: 6). Zahvaljujući savremenoj tehnologiji, u nastavi je omogućeno uspostavljanje bržeg pristupa informacijama, takođe, i provera podataka, tako da ono što se u tradicionalnom sistemu svodilo na udžbenike, predavanja i pokazivanje nastavnika kao jedinih izvora informacija, savremeni sistem je potisnuo (Vilotijević, M. i Vilotijević, N., 2008: 7).

Integrativna nastava, uz sve napore da se uključi u tokove nastave, još uvek nije zauzela mesto koje zaslužuje u nastavnom procesu, jer se tradicionalna nastava nameće, koči je, oslanja se na utemeljenu klasičnu nastavu koja promoviše, da je nastavnik u nastavi sasvim dovoljan i jedini izvor informacija. Integrativna nastava podrazumeva aktivnost, angažovanje, originalnost, i nastavnika i učenika, odbacuje puko prenošenje i memorisanje činjenica, prebukiranost informacijama. Zahteva korelaciju povezivanja srodnih elemenata iz različitih predmetnih oblasti (kao što ih deca preuzimaju u svakodnevnoj realnosti) polazeći od jedinstvenog problema ka sintezi prikupljenog sadržaja u celovit proces. Cilj je da se ukinu nepotrebni sadržaji proistekli iz predmetno podeljene nastave i uspostavi saznajni proces koji će biti primenjiv u svakodnevnom životu. Od nastavnika i učenika se očekuje interaktivni pristup nastavnom procesu koji podrazumeva dubinsko i analitičko razlaganje prikupljenih sadržaja, kako bi se formirao celovit sadržaj. Savremena tehnologija ponudila je interaktivnu modernizaciju koja omogućava lakše sprovođenje nastavnog rada i zahvaljujući kom se lakše prevazilazi aktuelna problematika i podeljenost u nastavi. Inovativna sredstva sve više osvajaju pedagoške grane, doprinose kvalitetnijem izvođenju nastave i njenom osavremenjavanju, a odnose se na didaktičko-metodičke inovacije i prvenstveno se misli na ekspanziju informacione i komunikacione tehnologije (IKT) koja se sve više implementira u vaspitno-obrazovnoj nastavi. Vilotijević N. I Vilotijević M. su mišljenja, da kada se komunikaciona tehnologija primeni u nastavi, odnosno kada se „nastavni materijal didaktički oblikuje u skladu sa postavljenim ciljevima, a zatim se bira medij pomoću koga će se zadaci realizovati“, neizbežni su rezultati savremenog obrazovanja (Vilotijević, M. i Vilotijević, N., 2008: 230).

Za razliku od prvih generacija prosvetara koji su bojažljivo koristili elektronska sredstva, novije generacije nemaju tu bojazan, sa većom dozom smelosti, optimizma, ali i znanja pristupaju izvođenju nastave. Tako da materijal koji se učenicima prezentuje, ili ga učenici prezentuju u vidu teksta, vizuelnog prikaza, zvuka, a koji se nekada prenosio pojedinačno, sada funkcioniše kao ujedinjeni elektronski materijal vrlo blizak stvarnosti, koji se crpi iz jedne (CD) baze podataka. Učenici su u mogućnosti da svakodnevno pretražuju Internet

stranice. Dostupni elektronski obrazovni sadržaji iz različitih sazajnih polja im omogućavaju da prikupljaju podatke sa raznih lokacija koje nisu njihova učionica ili škola. Upotreba savremenih uređaja, poput lap topova, ajpeda, tableta, učenicima pomaže u pristupu informacijama koje primenjuju u integrisanoj nastavi. Elektronske table pružaju dinamičnu nastavu, sa upotrebom informacija iz različitih baza programa koje se mogu kreativno modelovati, regulisati i na kraju rukovoditi procesom učenja. Učenicima omogućavaju da savladavaju gradivo na brz, jednostavan, uspešan i multimedijalni način u kontinuitetu.

Modernom tehnologijom omogućeno je da učenici putem novih informacija lakše samostalno otkrivaju, usvajaju i rešavaju problemske zadatke. Informativna nastava nudi lepezu mogućnosti: šema, grafikona, ilustrovanih prikaza, fotografija iz različitih tematskih polja uspostavljajući komunikativne relacije učenika i nastavnika sa različitim predmetnim izvorima znanja. Interaktivna nastava se u ovakvom vidu nastavnog procesa pronalazi kao veoma bitna jer samo interakcijom učenika i nastavnika novostečena znanja se na najbolji način nadovezuju na već stečena i usvojena znanja. a pri tome proizvode novu i jedinstvenu misaonu platformu.³ Aktuelno je usmeravanje i podsticanje učenika da kroz sredstva elektronske komunikacije racionalno preuzimaju informacije i to će omogućiti učenicima da budu originalniji, kreativniji, fleksibilniji. Moderan pristup elektronsku pismenost nudi kao jednu od najneophodnijih sposobnosti novog doba, jer otvara polje mogućnosti koje je prilagođeno uzrastu i potrebama učenika, a koje mogu primeniti u praksi. Interaktivne table⁴ su sa razvojem tehnologije zauzele bitno mesto u nastavi, zapravo su se integrisale u temelje tradicionalne nastave i na taj način poboljšale kvalitet obrazovno-vaspitanog sistema u školstvu. U Srbiji one još uvek nisu zaživele punom merom kao u razvijenim zemljama (npr. Velikoj Britaniji ili zemljama koje nas okružuju). Od uvođenja naučno-tehnoloških inovacija u sistem školske nastave još uvek postoji bojazan od velikih odstupanja i iskoraka jer nastavni kadar nije potpuno svestan, ali ni spreman na ono šta se od njih očekuje u ekspanziji jedne sasvim drugačije orijentacije koja je na prvi pogled više eksperimentalna nego

³ Više videti u: Vilotijević, N., 2008: 33–34.

⁴ To su table koje su povezane sa računarem pomoću USB ili bežično. Često ih nazivaju i pametnim tablama. Neophodna oprema koja se primenjuje da bi ova table funkcionisala je: površina za projektovanje, računar, projektor. Po tabli se piše specijalnom olovkom ili dodiranjem prsta po table. Različiti su modeli interaktivnih tabli i u zavisnosti od modela zavisi kako će jedna takva tabla funkcionisati. Neke imaju integrisan sistem računara, projektor i radne površine, dok su neke table fizički odvojene od projektor i računara, ali je način funkcionisanja uvek isti: tabla–računarski sistem–informacija. (Šikl, 2012).

obećavajuća.⁵ Interaktivne table, pored promena u pedagoškom i didaktičkom smislu, zahtevaju i sistematsku obuku nastavnog osoblja. Zahtevaju od nastavnika da na drugačiji način oblikuju nastavu kako bi učenici savladali planirani diferencirani tematski sadržaj. Sadržaj i planirani rezultati su osnovni elementi koji su, po rečima Vilotijević M. i Vilotijević N., neophodni za kvalitetno strukturisanje znanja. (Vilotijević, M. i Vilotijević, N., 2008: 233).

Elektronske interaktivne table pretvaraju tradicionalnu predavačko-reproduktivnu nastavu u interaktivnu nastavu koja odgovara obrazovnim potrebama savremenog učenika i dovodi do postizanja željenih rezultata. Realizovanje nastave na ovakvim tablama omogućava zanimljivije i dinamičnije predstavljanje sadržaja, podstiče učenike na razmišljanje i da lakše konstruišu materiju koja se obrađuje. Potreba je da interaktivnost učenik–učenik, učenik–nastavnik, nastavnik–nastavnik ne odustaje od tradicionalnog vaspitno-obrazovnog sistema, već nadogradnjom i produbljivanjem tradicionalnog sistema stiču veći stepen obrazovanosti. Zapravo, ovakav vid komunikacije stvara situaciju zajedničke saradnje, podstiče i učenike i nastavnike na timski rad. Učenici na tom putu samostalnog pronalaženja i otkrivanja dolaze do otkrivanja i rešavanja problemskih zadataka. Pamćenje u integrativnoj nastavi se uspostavlja u napredovanju koje se uočava kroz hijerarhijsku skalu napredovanja znanja jer se postepeno uči i proverava nivo usvojenog znanja. Učenici stiču sposobnost prilaženja, pronalaženja, pristupanja, opisivanja i primenu problemskog zadatka koji se obrađuje, a kasnije podrazumeva njegovo umrežavanje u celovitu strukturu koja je primenjiva u svakodnevnom životu i daljem napredovanju. Ovakva edukacija učenicima omogućava da samostalno iznose kritičko mišljenje o tematskoj oblasti koja se istražuje.

Strategija planiranja i aktivnosti nastave jeste da se nastava usmeri na aktiviranje učeničkog znanja, nadovezivanjem novog znanja na već postojeće znanje, jer, u suprotnom, ako se uvode nove nastavne jedinice, a pri tome nisu utvrđene predhodne teme, niti postoji predznanje učenika, učenici neće biti u mogućnosti da naprave iskorak u nepoznato. Sigurnost u rezultate zapamćivanja tematskih oblasti koje se problematizuju, neprekidno istražuju i obezbeđuju se povratnom informacijom o stečenim rezultatima učenika. Učenici se podvrgavaju tematskom testu, preispituju svoje znanje i stiču objektivni uvid o sopstvenim prednostima i propustima nakon čega imaju uvid o postignutim rezultatima. Takav rad se posebno poboljšava kada se učenicima omogućava da koriste informaciono-komunikacione tehnologije, koje će na jednostavan i lakši način omogućiti, ponuditi i saopštiti informacije. Raznovrsnost u rešavanju problema čini nastavu dinamičnijom, a učenike osposobljava za samostalno

⁵ Više videti u: Trnavac, 1987: 187–199.

učenje, više ih motiviše, razvija njihove sposobnosti za samovrednovanje i izražavanje sopstvenog mišljenja koje će biti dragoceno za pravilni izbor budućeg zanimanja, za razvoj učenika i njihovog budućeg života.

U traženju informacija (uz svo poštovanje prema nastavnom programu) u različitim nastavnim oblastima, učenici su organizovani, usmereni na rad od poznatog ka nepoznatom, od lakšeg ka težem, od teorijskog ka praktičnom kako bi što više pojačali svoju percepciju i usmerili pažnju ka rešavanju problema. Osobine, kao što su komunikacija, dijalog, pojedinačna saradnja, zatim, saradnja sa učenicima iz grupe/a, doprinose jačanju stavova i vrednosti zasnovanim na humanosti, odgovornosti, sociointelektualnih sposobnosti, a iz koje proizilazi negovanje sposobnosti za timski rad. Učenici postaju neimari sopstvenog znanja koje znaju sa lakoćom da primenjuju. Ovakav vid nastave zahteva umreženost, organizovanost, povezanost učenika i nastavnika u realizovanju celovite nastave više predmetnih problema, a rezultira i podstiče intelektualni, društveni, emocionalni, estetski razvoj deteta (Buljubašić, Kuzmanović, 2007: 148).

Kooperativna nastava menja pristup i uvodi novu ulogu učenika i nastavnika u nastavi. Zapravo, tematsko područje koje se istražuje zahteva uspostavljanje kvalitativne selekcije informacija, a to znači da se odbacuju suvišne, jer se kroz diskusiju i ponavljanje utvrđuje i prihvata ono što je vrednije. Aktivna i saradnička nastava zahteva potpunu saradnju u grupama. Nastavnik procenjuje i određuje raspored i brojnost grupe. Najbolji rezultati kooperativne saradničke nastave se ostvaruju kada se formiraju manje grupe i najbolje ih je birati po drugarskoj osnovi, jer se tada izbegavaju nepoželjni konflikti, suparnički odnosi unutar same grupe. U interakciji učenik–učenik, učenik–učenici, učenik–nastavnik uspostavlja se socijalizacija, međusaradnja, jer saradnička nastava ima veliku motivacionu energiju, koja delovanjem povećava zajednički rad između svih članova u grupi, a pri tom su svi učenici zajednički izvršioци u rešavanju problema. Nastavnik je koordinator tematskog procesa: vrši izbor srodnih tema, određuje vreme neophodno za realizaciju kompletnog toka radnje sa obaveznim vrednovanjem rezultata pojedinca i grupe, kao i vrednovanje sveukupnih rezultata grupa. Učenici pre početka saradničke nastave po uputstvima pribavljaju materijal neophodan za realizaciju nastave. Neophodna je zajednička priprema da bi se planirani projekat kvalitetno realizovao. Nastavnik vrši raspodelu tematskog materijala: deli ga po obimu i složenosti, pri čemu vrlo vodi računa o mogućnostima učenika, zapravo o tome koliko je svaki učenik pojedinačno sposoban da može i treba da bude opterećen materijalom, kako u nastavnom procesu ne bi došlo do neželjenog isticanja i potiskivanja poje-

dinaca. Svaki učenik se podjednako uključuje u rad. U tom slučaju svako od učenika preuzima deo posla i na najbolji način ostvaruje svoj maksimum, a u toku samog timskog rada oni uočavaju povezanosti između uključenih disciplina. Učenici i nastavnici su stimulatивно podstaknuti, grade celovitu interdisciplinarnu platformu nastalu u simbiozi međusobno prožetih znanja i veština iz tematskih disciplina.⁶ Ne postoji vođa grupe niti se preporučuje da najaktivniji učenik stalno vodi glavnu reč.

Suština ove nastave jeste da su svi učenici uključeni u verbalnu problematiku koja se istražuje. Razotkrivanje informacija vrti se u krug, odnosno učenici se neprekidno smenjuju u dijalogu, kako bi svi bili uključeni u rad. Kao što je poznato, svaki učenik je jedinstven na svoj način, ima lična interesovanja i sposobnosti koje su formirane na različite načine i u različitim sredinama odrastanja (Krnet, Potkonjak, M. i Potkonjak, N., 1965: 288–290). To je značajno jer svaki učenik ima sopstveni put ka otkrivanju informacije i rešavanja problema. Svaki učenik, učesnik grupe je dužan da sasluša svog druga iz grupe dok verbalizuje problem.

Učenici svojim stvaralačkim pristupom formiraju jedinstvenu kombinaciju za rešavanje problema, a u umreženoj komunikaciji sa drugim učenicima takva problemska kombinacija rešava se na višem nivou. Na taj način svi podjednako učestvuju u toku radnje, ali i govore svoja mišljenja i ideje. U međusobnom odnosu interaktivnosti postiže se veća aktivnost učenika, učenici kroz dinamične prezentacije iskazuju svoju kreativnost, lako prevazilaze teške problemske prepreke. Učenici u saradnji sa drugim učenicima u radu na istim temama, a iz različitih uglova posmatranja, otkrivaju nešto novo, proširuju i stvaraju nove horizonte unapređujući ih saznavnim i spoznavnim vezama.

Komunikativne veštine stečene kroz timski rad razvijaju veštine istraživanja, usvajanja, razmišljanja. Činjenica je da danas učenici dolaze u školu sa sasvim solidnim znanjem na kompjuteru, zbog toga njihovo realizovanje nastavnog procesa kroz pristupanje Internetu omogućava bržu i dinamičniju pregradu informacija, a u suprotnom ako nemaju mogućnost takve nastave njihovo traganje za znanjem postaje usporeno. Saradnja preko Internet mreže učenike motiviše da kroz virtuelnu komunikaciju uspostave dijalog, da u organizaciji i dogovoru sa drugim učenicima lakše shvataju i rešavaju svoje problemske dileme. Jasno je da rad na kompjuterima udaljava učenike i nastavnike iz socijalnog okruženja, ali sa druge strane u virtuelnom prostoru njihov timski rad (virtuelna saradnja) koji se odnosi na pripremnu fazu ka grupnom rešavanju problema je, ipak, saradnički i od neprocenjive je vrednosti. Saradnička grupa

⁶ Više u, http://zelenucionica.com/wp-content/uploads/2014/01/8_OT_1_2007_ANA_SPREMIC_.pdf, pristupljeno 13. 05. 2015.

u realizovanju planiranih tematskih radova interaktivnom vezom uspostavlja nove relacije koje su beskonačnih dimenzija i neuporedive u odnosu na individualnu nastavu koja zahteva pojedinačni rad i misao. Elektronska sredstva učenja poboljšavaju tradicionalni program uz pomoć novih materijala i sredstava (np. Power Point prezentacije u nastavi na moderan način predstavljaju klasične primere iz tradicionalne nastave, elektronskom poštom uspostavljena je neprekidna komunikacija učenik–učenik, učenik–nastavnik itd, mogućnost vrednovanja i praćenja rezultata). Povezanost različitih prezentacija je povezanost učenika sa različitim ličnim pečatom svakog učenika, obezbeđujući na taj način raznovrsnost izlaganja u nastavi. Svaki učenik je individua i iz svog ugla beleži, reprodukuje Internet sadržaje, kombinuje sadržaje iz literature koja nije prezentovana u elektronskoj formi, a predviđena je nastavnim sadržajem, podstiče primenu različitih stilova, misaonih veština, a sve u skladu sa usvajanjem kognitivnih i perceptivnih sposobnosti. Pristup prilaženju i rešavanju problema je različit. Učenici teže ka složenijim oblicima učenja i prevazilaze ih na brz način. Sučeljavaju se različita mišljenja, ideje, uspostavlja se saradnja i dragocen učenički dijalog koji je kontrolisan od strane nastavnika.

Danas je nastavnik taj koji je, i u susretu sa novom tehnologijom, i dalje neophodan, s tim što se njegova uloga znatno menja. Nastavnik nije pasivni posmatrač, on je, takođe, učesnik sazajnog procesa. Nije predavač nastave, nastavnik je istraživač, organizator, programer, usmeravač sa vrlo konkretnim ciljevima rada. Po rečima Nade Vilotijević, nastavnik ima novu ulogu, ne prenosi informacije, nastavnik „režira pogodne sazajne situacije, postavlja provokativna i motivacijom nabijena pitanja, priprema didaktički materijal, planira, vodi i organizuje rad“ (Vilotijević, N., 2007, 44–45). Da bi nastavnik uspešno preuzeo odgovornost i savladao uloge koje se od njega zahtevaju, nastavnik mora da bude spreman za promene i mora da bude motivisan na neprekidno profesionalno učenje. Nastavnik se svakodnevno edukuje, prati tehnološke trendove. Od nastavnika se očekuje da kontinuirano usavršava u svim segmentima školske stvarnosti. Takvim postupcima nastavnik ostvaruje kvalitetniji rad sa učenicima, obezbeđuje sopstveni razvoj, doprinosi napredovanju škole. Nastavnik kanališe i upoznaje učenika sa protokom bitnih informacija za oblast koja se istražuje, vrednuje individualno učeničko znanje, kao i znanje grupe, od samog početka do konačnog trenutka kada se razotkriva šta je postigao učenik i grupa.

U poslednjih dvadeset godina vidne su promene u komunikaciji učenik–nastavnik i nastavnik–učenik. U toj „sazajnoj borbi“ i učenici i nastavnici su u situaciji da su više motivisani u grupi i zajedničkom dijalogu nego da

pojedinačno istražuju određeni problem. Aktivniji učenici podstiču pasivne, a stidljiviji postaju slobodniji i sposobni da u dijalogu izgovore svoje mišljenje, hrabriji da postave pitanja. Učenici su u mogućnosti da čuju i prihvate tuđa mišljenja. Rešavanje problema krunisano je pozitivnim nabojem novih saznanja koji vredne obogaćuju još većom motivacijom, a uspavane podstiču na saznanji dijalog. Njihova nagrada za rad je svesnost postignutih rezultata i osećaj sigurnosti. Ovaj vid nastave je vredan jer je nastava dinamična, pa su učesnici grupe međusobno podstaknuti na rad, vrši se razmena iskustava, različit je pristup problemu, a akcija nastave se povezuje sa svakodnevicom i životnim relacijama.

Vidljiv je stepen zainteresovanosti za samostalan rad. Ovakav vid nastave omogućava da svaki učenik radi svojim tempom i na svoj originalan način otkriva i doprinosi, savladava nastavne celine. Put samopronalaženja učenicima omogućava da ulančavanjem informacija u grupnu diskusiju uspostavljaju produktivni rad, tj. učenici razvijaju kritičko mišljenje. Postaju svesni svoje odgovornosti i delovanja u grupi. E-učenje (nastava i obrazovanje kroz kompjutere ili didaktičke modele učenja na daljinu)⁷ omogućilo je podsticanje istraživačkog duha kod dece, zapravo, nova tehnologija otvorila je put ka samostalnom iznalaženju odgovora, te će predstavljati podstrek ka daljem napredovanju individue. Poštovanjem ličnih senzibiliteta, interesovanja, znanja učenika uspostavlja se raznovrsna individualizovana nastava. Pojedini učenici kojima je potrebna veća pomoć uz nastavnika lakše dolaze do rešenja, dok su napredniji učenici uz vizuelno-zvučni program bez zastoja i smetnji lakše i brže usvajali gradivo i dolazili do rešenja. Formiraju se različiti programi u zavisnosti od stepena napredovanja. Učenik sam u toku nastavnog procesa može proveravati tačnost zadataka i na osnovu vidljivih grešaka korigovati svoj rad. Kompjuter, lap top podstiču učenike i nastavnike u realizovanju nastavnih jedinica, jer su uvek u dostupnoj komunikaciji. Nastavnik je u mogućnosti da elektronskom poštom usmeri učenika, da precizna uputstva za pregledanje korisnih izvora, da ponudi srodne primere koji će pomoći učeniku u realizovanju zadatka. Ovakav pristup obezbeđuje učenicima da zavisno od sopstvenih saznanjnih interesovanja, sklonosti, socijalnih odlika, uzrasta, zdravstvenog stanja, temperamenta, načina učenja razvijaju ličnost i podstiču ubrzani razvoj. Učenici su modernim e-učenjem više motivisani na istraživanje, samostalno dolaženje do informacija

⁷ Primena kompjutera u nastavi za učenje nije novog datuma. Već 1926. godine Sydney L. Pressey, psiholog Državnog univerziteta u Ohio, počeo je da radi na ispitivačkom uređaju koji je učenika odmah obaveštavao o ispravnosti odnosno neispravnosti njegovih odgovora. <http://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CEIQFjAG&url=http%3A%2F%2Fhrcaak.srce.hr%2Ffile%2F120859&ei=ML>, pristupljeno 15. 05. 2015.

i samostalno planiranje izvršenja obaveza. Neosporno je da je sprovođenje inovacija u nastavi otvaranje lepeze mogućnosti u rasponu od klasične nastave ka radikalnoj nastavi, koja uključuje samokreativnost i samoodgovornost učenika i nastavnika, što podrazumeva da proces e-učenja omogućava da učenici u toku rada dobijaju povratne informacije koje doprinose samoobrazovanju i razvijanju samokritike. To ne znači da nastavnik nije potreban i da ga treba udaljiti iz sazajnog procesa. Nastavnik je u neprekidnoj komunikaciji sa učenikom. Navodi učenika na put ka rešavanju problema ili ga vraća sa pogrešnog pravca delovanja. Dostupnost informacija omogućava učenicima da istraživanjem i pronalaženjem razvijaju sopstvene ideje, stiču veće samopouzdanje. Lakše ih obrađuju za kratko vreme. Informaciono-komunikacijske tehnologije dovele su do buđenja svesti u školstvu, pokazujući da je tradicionalni model vaspitno-obrazovne nastave krut u odnosu na savremenu nastavu i ne zadovoljava potrebe učenika i nastavnika. Novi obrazovni oblici uneli su novi pristup učenja i omogućili istraživanje i međusobnu razmenu komunikacija učenika sa drugim učenicima u istoj ili različitoj oblasti koja se proučava.

Nedostaci E-učenja u samostalnom izvođenju nastave ogledaju se u uskraćivanju učeničke socijalizacije i komunikacije u društvenim odnosima, a misaonu aktivnost svodi na percepciju i pamćenje. U velikoj meri ovakav vid nastave olakšava prevazilaženje barijera (pristup svetskim bibliotekama koje su bile nedostupne).⁸

Elektronski udžbenik koji je novijeg datuma uvodi značajne prednosti koje se ogledaju, prvenstveno, u motivaciji učenika, samoobrazovanju, ali i u prevazilaženju vremenskih i prostornih barijera (Kljakić, 2009: 697). Značajan je npr. za individualni rad učenika koji su zbog zdravstvenog stanja, udaljenosti ili nekih drugih razloga sprečeni da prisustvuju nastavnom procesu, a na ovaj način su u mogućnosti da virtuelno prate propušteni nastavni proces. Zatim, učenici koji imaju nejasnoća u prezentovanoj nastavi putem elektronskog udžbenika, cirkulacijom poruka mogu dopuniti praznine nastale u predviđenom materijalu.

⁸ Elektronska biblioteka uz projektore, kompjutere, CD-ove, obećavaju dobre uslove u izvođenju nastave. Na taj način izbegava se mnoštvo kabaste literature u knjiškoj formi koju ne poseduje svaka škola. U zavisnosti od interesovanja učeniku se uz pomoć nastavnika servira količina informacija, koju je moguće savladati u toku jednog školskog časa ili predviđenog vremenskog intervala.

Pojam e-learning⁹ ima široku primenu i značenje u pružanju centralizovanog učenja putem računara, na osnovu kojih je moguće u svakom trenutku pratiti napredak pojedinca ili grupe. U zavisnosti od interesovanja, učeniku se uz pomoć nastavnika servira količina informacija, koju je moguće savladati u toku jednog školskog časa ili predviđenog vremenskog intervala. Različiti modeli e-learning-a pružaju multimedijalno iskustvo učenja omogućavajući da slikom, zvukom i animacijom učenici steknu vizuelni doživljaj željenih rezultata. Globalni karakter dostupnih sadržaja omogućio je uspostavljanje kvalitetne komunikacije na relaciji učenik–nastavnik–nastavna građa–Internet koja pojednostavljuje tok rada, ne zahteva radikalnu izmenu učionica, već zahteva umrežavanje škole u jedinstvenu globalnu mrežu. Nastava, kao takva, je aktuelna, prvenstveno, zbog svakodnevnog pristupa mreži, dobija interaktivni i multimedijalni karakter, a učenici na računarima vrše nadograđivanje sopstvenog znanja novim saznanjima i informacijama. Bogastvo informacija nudi široko objedinjen, kvalitetan i elastičan radni karakter nastave, nude individualnost učenika i permanentnu angažovanost nastavnika u praćenju i vrednovanju učenika. Kreativna misao učenika i njihovih mogućnosti se brže rađa, produbljuju se postojeća znanja, obezbeđuje se viši nivo samostalnosti.

Prema saznanjima Mandića i Vilotijevića, tradicionalni oblik rada ne obezbeđuje dovoljnu interakciju sa učenicima niti ostavlja dovoljno vremena za samostalne aktivnosti učenika u funkciji kvalitetnijeg ovladavanja nastavnim sadržajima (Mandić, 2008: 1). Moderna nastava potiskuje mogućnost „negativne utakmice među učenicima, formiranje kompleksa inferiornosti kod pojedinaca koji slabije uče i negativne tendencije da se po svaku cenu nešto radi“ (Mandić, 1977: 89).

Nastavni program koji nije kvalitetno modelovan može proizvesti kontra efekat u smislu uspostavljanja jednostrane nastave i negiranja kolektivne nastave. Program mora biti prilagođen i realizovan na osnovu ličnog karaktera učenika i parametara individualnih razlika, a formiran pre samog realizovanja nastavno-vaspitačkog programa.¹⁰ Vodi se računa da učenici ne budu prebukirani

⁹ LMS (Learning Management System) podrazumeva sistem standardizovanih referenci za učenje, modelovanih tako da povežu učenje sa postojećim informatičkim sistemom unutar organizacije, putem web portala za učenje Internet, virtual private network, audiotape, satelitsko emitovanje, virtualnu učionicu, interaktivnu TV, CD-ROM, DVD, PDA ili neku drugu platformu. Nastali podaci u toku kreativnog procesa čuvaju se u bazi podataka i dostupni su različitim korisnicima. http://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CE0QFjAG&url=http%3A%2F%2Ftempus.elfak.ni.ac.rs%2FJEP_IB_T3%2F, pristupljeno 14. 05. 2015.

¹⁰ Ovde je oslonac za istraživanje inovacija u individualnoj nastavi prepoznat na projektu Pitsburškog univerziteta koji je sproveo eksperimentalna istraživanja (1969) i ustanovio kvalitet takvog rada koji ni u kom slučaju ne zapostavlja druge oblike izvođenja nastavnog programa.

nastavnim materijalom, već da se u mnoštvu postojećeg materijala programskom metodologijom vrši doziranje informacija učenicima kako bi se zadovoljile njihove individualne potrebe.

Cilj ovog rada je da ukaže na prednosti predloženih inovativnih modela i njihovu implementaciju u tradicionalnu vaspitno-obrazovnu praksu. Inovativna nastava je značajna bez obzira i ako ne postoje konkretne novosti sa obeležjima naučnog otkrića, takve novine su značajne jer su promene u odnosu na postojeće stanje u određenoj sredini. Zapravo, takve inovacije uvode reorganizaciju zatečenog stanja nastavnog procesa, koja omogućava unapređenje nastavnog procesa u odnosu na prethodno. U toj organizaciji nastave moderna pedagoška metodika uspostavila je prve korake moderne nastave sa idejom da se izbegnu klišeji, stereotipna izvođenja nastave i izgrade modifikovani temelji moderne nastave.

Ovaj rad predstavlja preispitivanje dinamične primene inovativnih oblika u individualnoj i timskoj nastavi u polju naučno-tehnološke revolucije kako bi se na što približniji način podstakli i motivisali i učenici i nastavnici u daljem radu u vaspitno-obrazovnim institucijama. Svaki pojedinac može dati doprinos nastavi ako se ponaša saradnički. Umrežavanjem ideja, neprekidnim dogovorom, otvorenošću, saradnjom, ne samo učenika, već i nastavnika, i ne jednog, već svih nastavnika jedne škole/više škola, proizvešće rađanje pozitivnog stava o reorganizaciji i napretku u nastavi.

Na nastavnicima je da svakom učeniku pristupaju individualno kako bi iz mnoštva učenika različitih senzibiliteta izvukli maksimum i postigli jedinstven put do saznanja. Rad ukazuje na to da inovativni oblici doprinose i pomažu u pravilnom rešavanju problema, usmeravaju učenike na kritičko mišljenje, primenu informacija iz nastavnog procesa u svakodnevnom životu, upotrebu elektronske informacije koju primenjuju u samostalnom razmišljanju.

S obzirom na to da učenici od samog početka nisu navikli na saradničko učenje i dalje se oslanjaju na individualni rad kao dominantni rad u nastavi. S obzirom na veću odgovornost i objektivne krajnje rezultate koje zahteva timski rad, još uvek se manje primenjuje u nastavi. Na neki način ovaj rad širi svest i poziva pedagošku javnost da se suoči sa činjenicama šta zapravo znači tradicionalno obrazovanje, a šta nudi futurističko obrazovanje. Istina je u tome da inovativni oblici nastave podstiču nastavnike da sa više hrabrosti prihvataju savremene inovacije u cilju veće motivacije učenika, ali i samih sebe. Konačno, ne možemo se prepustiti slučajnostima i mirno čekati da se škole same od sebe razvijaju i deluju. Na ovom putu fleksibilnog usavršavanja ne treba u potpunosti odustati od proverene tradicionalne nastave, već je potrebno uključiti pozitivna

iskustva prošlosti, sa najboljim idejama sadašnjosti krčiti put ka budućnosti. Potrebno je razvijati svestranost po meri novih generacija, a tradicionalno obrazovanje je potrebno prilagoditi novinama i iskoristiti njihove pogodnosti koje nam nude.

LITERATURA

- Bakovljević, M. (1970). *Suština programirane nastave*. Beograd: Narodni univerzitet „Veselin Masleša“.
- Bogićević, M. (1974). *Tehnologija savremene nastave*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). „Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja“. *Odgojne znanosti*, Vol. 9, br. 2.
- Zbornik radova, (2012). *Tehnika i informatika u obrazovanju*. 4. Internacionalna Konferencija, Čačak: Tehnički fakultet <https://www.google.rs/ik+radova,+%282012%29.+Tehnika+i+informatika+u+obrazovanju.+4.+Internacionalna+Konferencija,+Tehni%C4%8Dki+fakultet+%C4%8Ca%C4%8Dak,&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=P4tpVeK4NYWrsAHUmoGYCg>15. 05. 2015.
- Krnetić, Lj., Potkonjak, M. i Potkonjak, N. (1965). *Pedagogija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Majl, A. (1968). *Kreativnost u nastavi*. Sarajevo: Svetlost.
- Mandić, D. (2008). *Informaciona tehnologija u savremenoj nastavi*. http://www.edusoft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/rad2_.pdf ;
- Mandić, P. (1977). *Inovacije u nastavi*, II izdanje. Sarajevo: Igkro „Sarajevo“; OOUR Zavod za udžbenike.
- Mužić, V. (1973). *Kompjuteri u savremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Potkonjak, N. (1971). „Modernizacija i inovacije obrazovanja kao faktori mijenjanja položaja i funkcije nastavnika u procesu nastave“. *Pedagogija*, 1971/1.
- Trnavac, N. (1987). *Školski sistemi na raskršću*. Beograd, Gornji Milanovac: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Dečje novine.
- Herrera, A., Mandić, P. (1989). *Obrazovanje za XXI stoljeće, od tradicije do tehnološke revolucije*. Sarajevo: „Sarajevo“ OOUR; Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ilić, V. (2011). „Neki aspekti korišćenja interneta u nastavi likovne kulture“, u: *Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja*, 6. Međunarodni Simpozijum, Čačak: Tehnički fakultet Čačak.
- Šikić, A. (2012). „Didaktički potencijal interaktivnih table i pedagoški aspekti njihove primene u nastavi“, u: *Tehnika i informatika u obrazovanju*. 4. Internacionalna Konferencija. Čačak: Tehnički fakultet Čačak.
- Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2008). *Inovacije u nastavi*. Vranje: Učiteljski fakultet Vranje.
- Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2008). *Heuristička nastava*. Vranje: Učiteljski fakultet Vranje.
- Vilotijević, N. (2007). *Obrazovna tehnologija, 1–2. Saradnička (kooperativna) nastava*. Beograd: Učiteljski fakultet Beograd.

Vilotijević, N. (2008). *Interaktivna nastava*. Vranje: Učiteljski fakultet Vranje.
http://zelenaucionica.com/wp-content/uploads/2014/01/8_OT_1_2007_ANA_SPREMIC_.pdf, pristupljeno 13. 05. 2015.
http://www.google.rs/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CE0QFjAG&url=http%3A%2F%2Ftempus.elfak.ni.ac.rs%2FJEP_IB_T3%2> 14. 05. 2015.
<http://www.google.rs/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CEIQFjAG&url=http%3A%2F%2Fhrcaak.srce.hr%2Ffile%2F120859&ei=ML>>15. 05. 2015.

Vojislava Grbić, Ph.D.

College of Applied Studies in Management and Business Communication, Sremski Karlovci, The Republic of Serbia

Petrija Jovičić, Ph.D.

European University, Brcko District, Bosnia and Herzegovina, Institute of Ethnography SANU; Belgrade, The Republic of Serbia

INNOVATIVE FORMS OF INDIVIDUAL AND TEAM LEARNING

Summary: Newer, bolder solutions and orientation in organizing and conducting the teaching process which are closer, more available and more easily applied in different conditions and different schools aim to present the contents, forms and methods of the educational work in a way that is as good and as modernized as possible and to raise the level of the quality of the teaching process. The teachers are well aware of the implementation of the scientific-technical innovations into the school education system, but are still afraid of the significant digressions and moving away from the established traditional models of education. There is fear of innovation, since when implementing innovations we can never fully rely on the results of experimental teaching, but we are sure that by applying new technological achievements we open up new possibilities ranging from classical teaching to radical self-creativity and self-responsibility.

Modified teaching process with the computer and electronic aids brings radical changes in the overall organization and realization of the teaching process. Potential downsides of introducing innovations in individual teaching can lead to individualization of a student and deprive him/her of socialization and communication within relationships.

New technology demands new teaching methods to be introduced, and these methods demand flexibility of thinking, they bring out creativity in both pupils and teachers and dismiss the rigidity of the traditional teaching methods which had restricted them in achieving their goals.

Key words: teaching process, scientific-technical revolution, team learning, fluency, electronic teaching aids.

ПОВЕЗИВАЊЕ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ – ТЕМЕЉ БУДУЋЕГ ОБРАЗОВАЊА СТРУКОВНИХ ВАСПИТАЧА

Сажетак: Иницијално образовање будућих васпитача треба да обухвати стицање функционалних знања, вештина и компетенција, које ће васпитачу бити потребни за рад у васпитно-образовној пракси. У току студија будући васпитачи имају могућност да се кроз практично-искуствено учење, непосредно упознају са поступцима решавања задатака из одређених наставних предмета, могућностима примене знања из тих предмета у пракси, анализом случајева из праксе и сл. и да се што боље припреме за будући самостални професионални рад. Важно је код будућих васпитача, већ у току студија, освестити значај целоживотног образовања и усавршавања.

У раду се теоријски разматра образовање будућих васпитача, однос између теорије и праксе, а посебна се пажња посвећује квалитету образовања. Аутори износе приказ образовања будућих васпитача на Високој школи струковних студија за васпитаче у Шапцу, с посебним освртом на студијске програме у којима студенти долазе у контакт с васпитно-образовном праксом. Наглашава се повезаност теорије и праксе, те важност њиховог познавања ради што квалитетнијег будућег теоријског и практичног деловања на подручју васпитања и образовања.

Кључне речи: образовање васпитача, повезивање теорије и праксе .

1. Увод

Имплементација Болоњске декларације на подручје високог образовања у Србији у академској школској 2006/07. години резултирала је низом промена и на подручју образовања васпитача. Процес образовања будућих васпитача у Србији се може реализовати у оквиру високих струковних школа у трајању од три године или факултета у трајању од четири године, и то путем наставног рада са вежбама и професионалне педагошко-методичке праксе у вртићима. Повећава се избор обавезних и изборних предмета како би студенти, с једне стране, имали могућност увида у различите теорије и приступе раном васпитању, а с друге, системски

* ljiljastankov@gmail.com

и свеобухватно користили и проширивали специфична интересовања у оквиру изборних предмета.

У вези са питањем иницијалног образовања будућих васпитача уочава се несклад између потреба које детерминише педагошка пракса, те циљева, задатака и начина образовања васпитача. Поставља се питање у ком правцу усмеравати образовање васпитача, односно какво оно треба да буде да би студенти једног дана на радном месту могли професионално да делују у складу са захтевима и очекивањима савремене васпитне праксе.

Пажњу ћемо усмерити на однос између теорије с којом се студенти сусрећу у настави појединих наставних предмета током високошколског образовања и њене имплементације у педагошку праксу. При том, полази се са становишта да су системске промене васпитања и образовања непосредно повезане с потребом мењања парадигме образовања и припремања васпитача за подручје праксе.

Студијски програми који припремају будуће васпитаче треба да буду осмишљени тако да пружају студентима могућности да размишљају и процењују о теоријским, педагошко-дидактичким и методичким, као и практичним питањима у вези с подршком развоју и учењу детета у васпитно-образовним институцијама за децу предшколског узраста.

У току иницијалног образовања студентима је потребно пружити континуирану подршку да активно развијају стратегије те подршке, компетентно доносећи одлуке у вези са уређењем окружења, подједнако као чланови тима и појединци. У току својих студија, будући васпитачи повезивањем теоријских и практичних активности треба да се оспособе да интегришу различите стратегије, искуства и садржаје, кроз приступ заснован на јединству учења, истраживања, конструисања, стварања, кроз игру, активности, негу, пројекте, рутине, деловање и интеракцију.

Способности сарадничког решавања проблема и тимског деловања, обавезују одрасле на међуделовање, сарадњу и усмереност једних на друге који се директно и индиректно брину и раде са децом и развијају конкретне предшколске програме. Дељење разумевања за циљеве, задатке тимова, исходе, материјално и социјално окружење, обавезује тимско деловање кроз подељену одговорност за учење и развој деце која су им поверена на бригу.

По мишљењу Ирам Сирај-Блачфорд (Siraj-Blatchford и сар., 2002), малој деци су потребни одрасли који су осетљиви на њихове потребе и интересе, али који умеју да, у оквирима перспективе детета, разумеју и

прихвате дечју моћ. Требају им одрасли који ће моћи да комбинују своја сазнања о дечјем развоју и знања о томе како деца најефикасније уче, са знањем садржаја који је покривен предшколским курикулумом. То значи да умеју:

- идентификовати свако дете као појединца са јединственим потребама, животом, искуствима, личношћу, интересовањима и стилевима учења;

- идентификовати приступе у учењу и изабрати контексте где ће се деца осећати сигурно, и који на најбољи начин могу да мотивишу децу и унапреде позитивне дечје диспозиције;

- идентификовати могуће изазове и постигнућа у програмским садржајима за свако дете.

2. Васпитач – рефлексивни практичар

У савременој предшколској установи од васпитача се очекује да васпитно-образовним процесом доприносе повећању дечјих компетенција, да се критички односе према васпитно-образовној пракси и раде заједнички – са децом, родитељима, стручним сарадницима и осталим учесницима у овом процесу у „заједницама учења“. Тражењем одговора на питање како припремити студенте да буду квалитетни васпитачи, упориште проналазимо у новим сазнањима о развоју детета, савременим истраживањима, у промењеној улози васпитача.

Од васпитача се данас очекује да активно послушкује дете, посматра активности, учава њихове могућности, настоји да пронађе адекватне поступке који ће помоћи њиховом развоју, насупрот придржавања готових методичких упутстава с циљем постизања програмских циљева.

Професионализација позива васпитача захтева развој рефлексивног практичара, оспособљеног да се системски усавршава током целе каријере и буде флексибилан и отворен за нове изазове. Побољшано планирање, укључивање васпитача, боља евалуација и дисеминација, оснажиће концепт професионалног развоја, који мора бити виђен као процес који почиње са додипломским образовањем и траје током читаве каријере. Професионални развој није прости „додатак“ или „брзи поправак“, који треба применити када се проблем догоди.“ (ОЕСД 1998: 56). По мишљењу Ролдао (Roldao, 2007), основне карактеристике које обележавају васпитача будућности су: истраживач и рефлексивни практичар, који мора бити у стању „подстицати велику количину знања и ситуација“.

3. Савремено образовање струковних васпитача

Иницијално образовање студената за будући позив васпитача чини недељиву целину са радом васпитача у вртићу. Реформом иницијалног образовања било је потребно налажење решења за успостављање бољих веза између предшколских установа у којима ће радити будући васпитачи и школа које их образују. Неусаглашеност између онога што се планирало и радило у школама за образовање васпитача и онога што се дешавало у непосредној васпитно-образовној пракси дечјих вртића (нове Основе програма васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста уведене су 1996., а школе за образовање васпитача нису извршиле програмско усаглашавање све до школске 2006/07. године) доводило је до извесне професионалне конфузије код студената.

Пешић упућује на „радикално другачији приступ образовању васпитача, приступ у коме би базично, теоријско образовање следило и/или било паралелно са и интегрисано у изграђивање практичних знања, уместо да му претходи“ (Пешић, 2004: 148). Иста ауторка указује да образовање васпитача треба да користи модел учења путем делања, које подразумева не само смер од теоријских знања ка њиховој примени у пракси, већ и обрнуто, чега најчешће нема у иницијалном образовању .

Будућем васпитачу потребна су „умећа која се темеље на истраживању деце и њихових активности, разумевању и суптилном подржавању тих активности јер „суштина умећа васпитача састоји се у одлучивању каква је помоћ потребна сваком одређеном случају и како се та помоћ (детету) може најбоље пружити, а јасно је да за то не постоји никакав општи образац“ (Donaldson, 2011: 43).

Визија на којој се гради образовање будућих васпитача, у друштву које се свеобухватно и брзо мења, мора да се заснива на претпоставкама постављеним у много ширем академском простору, а то су (Buchberger и сар., 2000: 44):

а) компетенције васпитача да стварају моћне средине за учење обезбеђујући висок педагошки квалитет: где се полази од убеђења да окружење, организовано и уређено, социјално богато и подстицајно, утиче на развој и учење деце, пружајући просторе за самостално и групно истраживање, игру и разноврсне изборе у прикупљању и грађењу искустава, знања, вештина, вредности;

б) претварање академског знања (преносивог и уско одређеног предметним подручјима) у ситуације учења и подучавања, отварајући, тј. интегришући их ка холистичком образовању јер мала деца свет до-

живљавају у свом пуном обличју, конструишући своја знања о свету који их окружује, кроз креативност, имагинацију, отвореност ума, експресивност и радост учења кроз игру;

По мишљењу истог аутора, васпитач треба да постане члан велике „заједнице учења“, онај који ће се стално прилагођавати и постојећу праксу преобликовати у неку нову праксу, па чак и „теоретисати праксу“. О васпитачу се промишља, пре свега, као иницијатору промена, покретачу за учење, који се брине за свој лични и професионални развој и који је део организације која се развија и учи. Као такав, он је, пре свега, субјект широког спектра интереса, осетљив на промене које се око њега догађају, активни учесник у њима, те неретко и њихов иницијатор. Такав стручњак одговор је на изазове савремених друштвених кретања које карактерише време бурних промена на почетку 21. века.

Вујичић и сарадници, 2010, полазе од јасног опредељења према васпитачкој професији, коју одређују као сложено занимање које имплицира рефлексивно мишљење, континуирани професионални развој, аутономију, одговорност, креативност истраживања и личну процену.

Ниemi (Niemi 2007) наглашава да васпитачу треба допустити да, не буде само практичар, већ и да теоретише о својој пракси. Или, као што истичу Dahlerbg i dr. (2003), да теорија може бити од велике помоћи практичарима, као алат који ће им помоћи да разумеју и унапређују своју праксу.

Фулан (Fullan, 2005), практичаре назива „теоретичарима у акцији“ који морају бити способни превести теоријске концепте у конкретну акцију (праксу) јер, иначе, теорија нема великог значаја (за праксу). Она остаје сама себи сврхом. Другим речима, решења морају бити теоријска и практична.

Посебно је значајно промишљање како организовати образовање студената будућих васпитача да одговоре очекивањима савремене и динамичне улоге васпитача, новој парадигми раног и предшколског васпитања и образовања која обухвата идеје о нужности мењања односа између одраслих и деце, сукострукцији курикулума у чијој је основи идеја о васпитачу – рефлексивном практичару, вртићу као организацији која учи и педагошкој теорији која произлази из активног промишљања и истраживања васпитне праксе.

4. Теоријска и практична настава на студијском програму образовање васпитача на Високој школи струковних студија за васпитаче у Шапцу

На студијском програму образовање струковних васпитача предшколске деце, активним учешћем студената настоји се да се повежу теоријске поставке и васпитно-образовна пракса.

На првој години основних студија наставни предмети се више ослањају на теорију и увођење студената у основне педагошке поставке, што је предуслов било ком практичном раду. Већ на другој години студенти слушају наставне предмете у којима се од њих, поред познавања теорије, очекује и праћење и промишљање васпитно-образовне праксе.

У стручном образовању и оспособљавању васпитача, теорија и пракса долазе до пуног изражаја у оној вредносној категорији која ће показати колико се тога усвојило у процесу теоријског дела наставе, а применило у конкретним, тј. реалним условима у дечјем вртићу.

Важна одредница припреме будућих васпитача је припрема студената у целокупном периоду трајања стручно педагошке праксе.

Теоријско знање, које су студенти усвојили из, планом и програмом предвиђеног, наставног процеса, треба да прате различити облици посматрања, праћења и бележења васпитно-образовног процеса у дечјим вртићима. На тај начин студенти у току стручно-педагошке праксе благовремено уочавају одређене принципе и начела васпитно-образовног рада, анализирају и самокритички процењују, те да би их касније што квалитетније и применили у самосталном раду у дечјем вртићу.

У складу са тим, студенти добијају инструкције у Дневнику стручно-педагошке праксе у претходно припремљеним обрасцима, осмишљеним и креираним као водич кроз све планиране фазе практичног дела наставе.

У даљем тексту дајемо приказ два наставна предмета која су усмерена на повезивање васпитно-образовне теорије и праксе са посебним освртом на предмет Стручно-педагошка пракса I и Методика упознавања околине II.

Стручно-педагошка пракса I

II година студија, III семестар

Потребно је истаћи како је предвиђено да се Стручно-педагошка пракса I реализује 15 радних дана у току јесењег семестра II године студирања (III семестар) и то након одслушаних теоријских предмета, пре-

ма важећем студијском програму (Методика васпитно образовног рада I, Методика рада на припреми деце за полазак у школу, Методологија педагошких истраживања). Према плану и програму Високе школе струковних студија за васпитаче у Шапцу, јасно су наглашени: циљ предмета, исход предмета, садржај предмета и методе рада извођења практичног дела наставе. Њих ћемо, овом приликом, исто тако истаћи, пре свега, ради увида у повезаност теоријског и практичног дела наставе. Дакле, на другој години студирања циљ предмета обухваћеног стручном педагошком праксом садржао би:

– увид студената у педагошку праксу васпитача-ментора и других васпитача, конкретизацију васпитних теорија, вредности, уверења и ставова о васпитању;

– упознавање студената са социјалним, персоналним и просторно-материјалним условима рада у предшколској установи и њеним педагошким стандардима;

– унапређење капацитета студената за интеракцију, критичку процену и евалуацију и припремити их за самосталну и интегрисану примену стечених сазнања и вештина.

У току стручно-педагошке праксе студенти упознају просторне и техничке услове рада васпитно-образовне установе, распоред и дневни ток активности (од пријема деце до одласка кући). Студентима се презентује законодавна и друга документација и евиденција (Правилник о општим основама предшколског програма, Правилник о унутрашњој организацији предшколске установе, статут предшколске установе, трајни документи предшколске установе: летопис, матична књига, педагошки нормативи, именик деце и др.), план и програм предшколске установе (годишњи, месечни, недељни и дневни план рада васпитача). Студенти се упознају се са васпитачима, васпитачем–ментором и учествују као посматрачи и/или помагачи у остваривању појединих васпитно-образовних активности са децом. Припремају се за самосталну реализацију васпитне праксе, интеракцију са децом и самоевалуацију. Воде дневник педагошке праксе.

Задаци за студенте повезани са садржајем стручне праксе:

– упознавање просторних и техничких услова рада васпитно-образовне установе;

– упознавање са распоредом и дневним током активности (од пријема деце до одласка кући);

– упознавање законодавне и друге документације и евиденција

(Правилник о општим основама предшколског програма, Правилник о унутрашњој организацији предшколске установе, статут предшколске установе, трајни документи предшколске установе: летопис, матична књига, педагошки нормативи, именик деце и др.), план и програм предшколске установе (годишњи, месечни, недељни и дневни план рада васпитача);

– остваривање контакта и упознавање са васпитачима, васпитачем–ментором;

– учешће студената као посматрача и/или помагачи у остваривању појединих васпитно-образовних активности са децом;

– припремање студената за самосталну реализацију васпитне праксе, интеракцију са децом и самоевалуацију;

– вођење дневника педагошке праксе.

Присуство студената на стручно-педагошкој пракси и има циљ да унапреди способност студента за успешну примену стручних и научних сазнања из предмета: Општа педагогија, Предшколска педагогија, Методика васпитно-образовног рада I, Методика рада на припреми деце за полазак у школу. Исходи предмета Методика васпитно-образовног рада I односе се на оспособљеност студената да знају и разумеју организацију и карактеристике живота и рада у јаслицама, вртићу и алтернативним облицима предшколских васпитно-образовних установа, развијеност позитивног става, професионалних способности и вештина за организовање и структурирање активности у предшколској установи и оспособљеност за остваривање отвореног, интерактивног односа са децом, родитељима и окружењем.

Стручно-педагошка пракса и активности студената у примени научених метода, из напред наведених предмета, у датим практичним ситуацијама доприносе интензивнијем повезивању теорије и праксе. Праћење активности током дана, као и већина активности у вртићу, остварује се у договору с васпитачем-ментором. Као повратно дејство контакта са стручно-педагошком праксом очекују се подстицаји за овладавање струком и мотивисаност да се након завршених студија обављају слични послови у пракси.

Студенти будући васпитачи у току стручно педагошке праксе развијају, између осталог, и оспособљеност за писање (вођење) документације као једног специфичног облика деловања у том контексту, јер, управо, уносећи своја запажања, коментаре и остварене активности, студент уствари увиђа у којој је мери савладао и стекао предзнања из тео-

ријских предмета Општа педагогија, Предшколска педагогија, Методика васпитно-образовног рада I, Методика рада на припреми деце за полазак у школу, Методологија педагошких истраживања и исте применио у реалним оквирима.

Виђење исхода наставног предмета Стручно-педагошка пракса I и тумачење властитих постигнућа студената

Очекивања студената од појединих наставних предмета утичу на могућности учења, независно од концепције програма, његове реализације и организације.

Од 76 студената колико је урадило упитник о вредновању стручно-педагошке праксе 75 % је одговорило да су испуњена њихова очекивања од овог наставног предмета да их оспособљава и припрема за будућу професију; 17,6 % да су стекли знања о условима рада у предшколској установи, правилима и организацији рада у васпитној групи, односима и улогама васпитача од којих зависи успешност и квалитет развоја, васпитања и образовања деце; а 7,4 % је одговорило да су на пракси имали могућност припреме за самосталну критичку процену и евалуацију знања и вештина потребних за рад васпитача.

Одговоре на питање: Шта сте применили од теоријских знања у пракси, а мислите да је важно за ваше будуће занимање? можемо сврстати у две групе.

Прву групу чине одговори о студентима о врстама теоријских знања која су могли повезати са праксом и применити их у непосредном контакту са децом и васпитачима. Наводимо примере тих одговора:

„Научила сам кроз упознавање законодавне и друге документације и евиденција процес планирања и програмирања (годишњи, месечни, недељни и дневни план рада васпитача).“

„Научила сам у чему је значај социјалних, персоналних и просторно-материјалних услова рада у предшколској установи и њеним педагошким стандардима.

„Научила сам начин праћења и посматрања деце.“

„Научила сам неке вештине потребне васпитачима за тимски рад.“

„Научила сам како се треба припремити за самосталну реализацију васпитне праксе, интеракцију са децом и самоевалуацију.“

Другу групу одговора чини усвајање вештина студената за развијање социјалних компетенција. Студенти наводе да су научили: како остварити комуникацију и успоставити контакт са васпитачима, васпи-

тачем–ментором, родитељима (вештине комуникације, социјалне вештине). Наводимо примере тих одговора:

„Научила сам како треба унапредити личне капацитете за интеракцију.“

„Научио сам од којих улога васпитача зависи успешност и квалитет развоја, васпитања и образовања деце.“

„Научила сам да конфликте решавамо на конструктиван начин.“

„Научила сам неке вештине правилног комуницирања са децом и другим колегама васпитачима.“

Методика упознавања околине II

III година студија, V семестар

Према важећем студијском програму, наставни предмет Методика упознавања околине (I и II) реализује се у току II године студија (у IV семестру) као теоријски предмет, а, затим, у току III године студија (у V семестру), обухватајући теоријске садржаје и практичне активности у дејим вртићима. Ослањајући се на искуство повезивања теорије и праксе, које су студенти стекли током друге године студија (у оквиру стручно педагошке праксе у оба семестра, Методике васпитно-образовног рада II), циљ наставног предмета Методика упознавања околине II је:

– оспособљавање студената за стваралачку примену стечених знања и вештина у подстицању упознавања околине од стране предшколске деце;

– стицање компетенција за самосталну припрему, организацију и извођење активности у вртићу усмерених на упознавање околине;

– развијање способности и вештина за подстицање комуникације и креативности предшколског детета, уочавање реакција и интересовања детета;

– оспособљавање за образлагање примењених метода и облика рада, за праћење, вредновање и оцењивање сопственог рада и рада других студената.

Исход предмета Методика упознавања околине II односи се на:

– оспособљеност студената да постану реализатори, организатори и верификатори васпитно-образовног процеса;

– коришћење различитих метода и облика рада;

– подстицање и развијање партнерског односа са децом;

– развијање критичког става према понуђеним моделима и способност за проналажење решења за педагошке проблеме у различитим ситуацијама рада са предшколском децом.

Теоријском наставом обухваћене су следеће теме: избор садржаја за упознавање природне и друштвене средине с циљем схватања њихове повезаности и условљености (основне законитости и везе између живог и неживог света; својста и облици природних појава; саобраћај и безбедност деце; значај заштите животне средине; интеракција детета са продукцима културе и природе); планирање и програмирање у методици упознавања околине; избор, примена и вредновање појединих метода васпитно-образовног рада у области упознавања околине; структурирање и организација дидактичких игара; израда предлога коришћења најпродуктивнијих средстава васпитно-образовног рада на задату тему; различити нивои припрема у области упознавања околине; писане припреме и скице организације дневних активности.

Садржаји се реализују у пракси у оквиру следећих задатака:

- посматрање активности усмерених на упознавање околине, њихова анализа у оквиру дискусије;
- самостална припрема за организовање активности;
- самостално реализовање различитих облика активности усмерених на упознавање околине (усмерене активности, радионице, игре) и самоевалуација.

Практична настава одвија се у дечјим вртићима, према програму вртића и у договору са васпитачима. Осим реализације активности обухвата и евалуацију и самоевалуацију рада студената.

Планирање и реализација активности са децом у вртићу је комплексан процес у оквиру којег се теоријско знање студената о способностима и могућностима деце у појединим узрасним фазама, методама и облицима рада које је могуће применити, остварује са конкретном васпином групом деце, у конкретним условима. Одвија се у оквиру тимског рада у који су укључени студенти, деца, васпитачи, сабрадник у настави и професор.

Теме активности се формулишу у складу са програмом рада васпитача. Студенти раде у пару и припремају активност на тему за коју се одреде у складу са распоредом одвијања активности у вртићима, користећи одговарајућу литературу. Своје идеје размењују са сарадником у настави и професором, а затим их „представљају“ осталим студентима. Полази се од дефинисања циља и задатака које желе да остваре овом активношћу, метода и облика рада које би применили у уводном, главном и завршном делу активности. Средства припремају и израђују имајући у виду циљ и задатке, методе рада, прилагођавајући их узрасним каракте-

ристикама деце, али и специфичности васпитне групе и условима у којима ће се активност одвијати. Планирају на који начин ће повезати различите области васпитно-образовног рада, да би деци пружили могућност да се изразе на различите начине – речима, покретом, цртежим, да уочавају и покушају да реше проблеме и при томе ангажују што више чула.

Идеје, замисли, предлози о могућем току активности пролазе кроз неколико „филтера“ – професор и сарадник у настави, васпитач који упознаје студенте са могућностима деце и њиховим интересовањима у конкретној васпитној групи, остали студенти у оквиру дискусије на предавањима. Настојећи да одговоре на питања: „Зашто баш тај приступ, метода облик, средство?“, уносе промене у планирано. Циљ је да се, колико је више могуће, студенти припреме да омогуће деци повезивање искуства са новим информацијама и конструишу знање уз помоћ студената, у интеракцији.

У току реализације активности, први евалуатори постигнутог су деца. Њихове реакције, питања, подршка или критика, усмеравају студенте да се прилагоде и уколико сматрају (процене, увиде), уносе измене. Њихову активност, осим сарадника у настави/професора и васпитача, прате и студенти. Присуство активностима једне групе колега (колико је предвиђено да их тога дана буде у вртићу, у договору са васпитачима), омогућава да се међу собом упоређују. Дискусија се наставља са професором и сарадником у настави, на предавањима, пред осталим колегама који нису непосредно били присутни. Размена искустава на предавањима одвија се у оквирима анализе оног што је реализовано у односу на предвиђено: анализа поступака студената, понашања деце, односи у васпитној групи из перспективе студената, однос деце према студентима, изјаве деце. Сваки студент има могућност за „поглед унутра“ – шта ме је спречило да нешто урадим, зашто сам у току активности променио предвиђено, да ли је требало другачије и како? Различите перспективе виђења истих ситуација омогућавају да се изгради једно ново искуство, не као збир, смеса теорија+пракса, већ као јединствено искуство сваког студента

5. Закључна разматрања

У складу са потребом мењања парадигме образовања будућих васпитача, да би могли да одговоре захтевима који се постављају у пракси, неопходно је да се развијање њихових компетенција заснива на усклађивању теоријских садржаја са непосредним учешћем у организовању и

реализовању активности у предшколским установама. Припремање будућих васпитача – рефлексивних практичара, захтева од свих учесника у овом процесу флексибилност, отвореност за нове захтеве и изазове. Успешно повезивање теорије и праксе током основних студија, подразумева и квалитетну сарадњу са установама у којима се реализују различити облици рада са децом предшколског узраста, непосредне контакте са искусним васпитачима, увид у проблеме са којима се сусрећу у свом раду, начине и приступе њиховог превазилажења. Као што се од васпитача очекује да у свом васпитно-образовном раду обезбеђују деци богату и подстицајну средину, разноврсност извора и садржаја, тако је неминовно да се у оквиру струковних студија, студентима омогући да упознавањем са различитим, савременим теоријским приступима и богатством примера из праксе, започну континуирани процес формирања свог професионалног идентитета. Основу развоја професионалних компетенција будућих васпитача треба да чине теоријска и искуствена знања која се међусобно повезују и надопуњују у конкретnoj професионалној пракси студената.

ЛИТЕРАТУРА

- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on teacher education in Europe*. TNTEE: Umea, Sweden.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.; www.eu2007.min-edu.pt/np4/en/109html, прочитано дана 27. 06. 2015. у 13.15 часова
- Pešić, M., Gera, I., Bojković, D., Ćebić, M., Anđelković, S. (2005). Reforma obrazovanja vaspitaca dece predškolskog uzrasta u Beogradu. U: *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije - Zbornik radova*, (ur) A. Mimica i Z. Grac. Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža, 77.
- Vujičić, L., Ćepić, R., Pejić Papak, P. (2010). Afirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: Croatian Experiences. U: G. L. Chova, M. D.
- Belenguer, T. I. Candel (Ur.), *Proceedings of EDULEARN10 Conference* (str. 242–250). 5th-7th July 2010, Barcelona, Spain. Valencia: IATED. <http://www.vivasabac.edu.rs/>, прочитано дана 28. 06. 2015. у 19.15 часова
- Закон о предшколском васпитању и образовању, 2010, Београд, *Службени гласник РС*, бр. 18/2010 од 26. 3. 2010. године.

Ljiljana Stankov, Ph.D.

Mira Jovanović, M.Sc.

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

CONNECTING THEORY AND PRACTICE – THE FOUNDATION OF FUTURE EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHERS

Summary: The initial training of future teachers should include the acquisition of functional knowledge, skills and competences that the educators will need in their professional practice. Practical, experiential learning in college gives the future teachers an opportunity to get directly acquainted with the procedures for solving tasks from certain school subjects, opportunities to apply knowledge from those subjects in practice, to analyze case studies, etc. and to better prepare for their future independent professional work. It is important that as early as during their studies they become aware of the importance of lifelong education and training.

This paper is a theoretical discussion of future teachers' education, it analyzes the relation between theory and practice, and special attention is paid to the quality of education. The authors describe the education of future teachers at the Preschool Teachers' Training College in Sabac, with special emphasis on the curricula which offer students the opportunity to come in contact with educational practice. It emphasizes the connection between theory and practice and the importance of knowing them both in order to perform better in future theoretical and practical work in the field of education.

Key words: education of teachers, linking theory and practice.

Dr Milena Ivanuš Grmek*

Dr Branka Cagran

Pedagoški fakultet,
Sveučilište u Mariboru,
Republika Slovenija

UDC 373.211.24(497.4)

159.923.5-053.4

Originalni naučni rad

POIMANJE UČENJA KOD VASPITAČA PREDŠKOLSKE DECE

Sažetak: U prvom delu članka govorimo o značenju učenja za profesionalni razvoj vaspitača i ukratko predstavljamo studijski program 2. stepena *Rano učenje i poučavanje* koji izvodimo na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Mariboru. U drugom delu članka predstavljamo rezultate istraživanja u kojem su nas zanimala poimanja učenja vaspitača, uključenih u studijski program *Rano učenje i poučavanje*. Rezultati obrade podataka dobijenih preuzetom ocenjivačkom skalom pokazuju prevladavajuću natprosečnu procesnu usmerenost vaspitača. Ona se, na prvom mestu, odražava u njihovoj spremnosti celoživotnog učenja, zatim, aktivnog oblikovanja znanja, te u težnji za samoregulacijom učenja, a kao poslednje i u saradničkom učenju, te u toleranciji prema nesigurnosti. Radni staž, pritom, nema važan učinak.

Ključne reči: vaspitači predškolske dece, poimanje učenja, Slovenija.

1. Uvod

Vaspitači u svom profesionalnom razvoju prolaze određena razdoblja koja imaju specifičnu ulogu, karakteristike i posledice. Proces učenja koji pojedinac prihvata kompleksno je učenje, te se događa kao individualno učenje, samo što ga svaki vaspitač mora sam oblikovati (Muršak, Javrh i Kalin, 2011: 13), jer na takav način najbolje izražava svoju kompetentnost u odnosu prema deci, roditeljima, stručnim saradnicima i široj javnosti.

Učenje kao kompleksnu aktivnost možemo proučavati s dva objektivna stanovišta: sa kognitivno-psihološkog i sociokulturnog. Kognitivno-psihološki pristup je istraživao kako ljudi sprovode informacije i/ili konstruišu novo znanje u smislu unutrašnjeg misaonog procesa. Sociokulturni pristup je isto tako istraživao kako nastaju znanje, veštine, ali se usredsredio na socijalni kontekst učenja. U toj perspektivi učenje ne možemo proučavati odvojeno od nastavne sredine (učionica, klub za mlade, radna okolina, porodica, vršnjaci...), te odnosa i interakcije između učenika i učitelja (McCormick, 2006; Hoskins i Fredriksson, 2008).

* milena.grmek@um.si

Budući da nas je u istraživanju zanimala težnja vaspitača prema procesno orijentisanom shvatanju učenja i to s gledišta regulacije učenja, shvatanja znanja, shvatanja učenja, shvatanja sposobnosti, tolerancije prema nesigurnosti, ta ćemo ta gledišta u nastavku i predstaviti.

Prilikom shvatanja regulacije učenja važno je spoznati u kolikoj meri shvatamo učenje kao proces koji je, u poređenju sa spoljašnjom kontrolom učenja, unutrašnje kontrolisan. Unutrašnje regulirano učenje ili samoregulacijsko učenje je kompleksan interaktivan proces za koji je značajna kognitivna samoregulacija i unutrašnja motivacija. Kod spoljašnje regulacije učenja, pa i kontrole, slušalac ima malo autonomije za svoj proces učenja. Istraživanja (npr. Simons, 1997) nas upozoravaju da je važno da učitelji/vaspitači shvataju učenje kao samoregulacijski proces. Što je učenje zahtevnije, veća je potreba za misaonijim i osećajnijim angažovanjem učenika, više dolazi do izraza konstrukt o izvoru kontrole. Slušaoci koji prihvate unutrašnji nadzor i smatraju da mogu uticati i kontrolisati svoj proces učenja više se iskazuju u nastavnim situacijama, te su angažovaniji u razrešavanju nesklada između prethodnog znanja i novih situacija.

Učiteljevo/vaspitačevo znanje ne oblikuje samo njegovo shvatanje učenja i načina učenja, već i njegovo shvatanje obrazovnog rada, čime na važan način oblikuje shvatanja i kod svojih slušalaca. Učitelji/vaspitači za izvođenje pedagoškog rada mogu upotrebljavati posredne ili neposredne oblike. Učitelji/vaspitači koji podstiču decu na učestvovanje i naklonjeni su timskom učenju dopuštaju mogućnost učenja na sopstvenim greškama, da vide kako razmišljaju i rade drugi, visoko cene saradivanje i stručni dijalog, te to podstiču i kod druge dece. Bolhuis i Voeten (2004) navode da su učitelji/vaspitači s tradicionalnijim pogledom na učenje uvereni da je učenje individualni proces u kojem se deca sama razvijaju. Procesno orijentisani učitelji/vaspitači naglašavaju kako je važno da deca uče s drugima i od drugih. Uvereni su da ta deca postižu bolje nastavne rezultate.

Shvatanja sposobnosti imaju važnu ulogu u izboru strategije učenja i poučavanja. Učitelji/vaspitači s dinamičnijim pogledom na sposobnosti traže, dopuštaju i stvaraju različite puteve za učenje. Kao što navode Dweck (1988) i Wong (1999) (cit. prema Bolhuis, Voeten 2004), znanje je, dakle, rezultat učenja pomoću iskustava. U vezi s učiteljevim/vaspitačevim sopstvenim učenjem to se gledište iskazuje kao traženje prilike i mogućnosti za (individualni) rast i neprestano učenje kroz celokupni profesionalni put (karijeru).

Učitelji/vaspitači su u svom radu više ili manje tolerantni prema nesigurnosti. Rezultati istraživanja Hubera i Rotha (1999, 2003) govore da se pedagoški radnici s nižim pragom tolerancije prema konfliktima i nesigurnosti u

svom radu više služe metodama, strategijama koje su već ustaljene, naviknuti su na njih, ali ne stimulišu samostalno učenje.

Na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Mariboru realizujemo studijski program 2. stepena *Rano učenje i poučavanje*, koji se izvodi kao vanredni studijski program. U njega uključujemo studente koji su završili studijski program 1. stepena Predškolski odgoj ili druge srodne studijske programe. Kandidati koji završe studije na ovom programu mogu se zaposliti kao vaspitači u vrtićima, pedagoški voditelji vrtića, direktori vrtića ili na drugim radnim mestima na području vaspitanja i obrazovanja. Budući da raste shvatanje stručno-teorijskih i praktičnih znanja, ne samo za učitelje, već i za vaspitače predškolske dece, te da je u prvom planu sve veća potreba za promišljenim postupanjem vaspitača koji uključuje stručno-teorijska znanja i praktična postupanja, spomenuti studijski program otklanja taj nedostatak. Sa studijskim programom *Rano učenje i poučavanje* zainteresovanim kandidatima možemo ponuditi produbljena znanja, veštine i metode rada za kvantitativnu i kvalitativnu obradu brojnih problema s područja ranog razdoblja za budući dečji razvoj. Temeljni ciljevi programa jesu stvoriti studenta sa širokim teorijskim i praktičnim znanjem koji će biti kreativan u rešavanju problema u kompleksnim i nepredvidljivim situacijama, koji će znati svoje pedagoško-didaktičke odluke argumentovati, te biti zanimljiv za tržište radne snage odnosno biće osposobljen za zapošljavanje.

Studijski program omogućava postizanje brojnih kompetencija, te je, takođe, međunarodno usporediv (Šmelová, 2012). Studenti bi nakon završenih studija morali biti autonomniji i morali bi posedovati inicijativu u stručnom radu, sposobni za etičku refleksiju i imati obavezu prema profesionalnoj etici, znati kvalitetno raditi, te biti zainteresovani za celoživotno učenje, stalnom profesionalnom i individualnom razvoju (Rano učenje i poučavanje, 2015).

2. Metodologija

Budući da su slušaoci ovog studijskog programa oni koji mogu na važan način doprineti radu vaspitača, odnosno uticati na učenje dece, empirijskim smo istraživanjem proverili njihovu težnju prema procesno orijentisanom poimanju učenja i to s gledišta: regulacije učenja, poimanja znanja, poimanja učenja, poimanja sposobnosti, tolerancije prema nesigurnosti. Pritom su nas zanimale razlike između obuhvaćenih pokazatelja procesno orijentisanog poimanja učenja, te razlike između vaspitača s obzirom na radni staž. Istraživanje se temelji na deskriptivnoj i kauzalno-neeksperimentalnoj metodi.

U uzorak smo uključili 22 vaspitača, studenta studijskog programa *Rano učenje i poučavanje* na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Mariboru, školske 2012/2013. godine. Osim jednog studenta, sve su studentkinje i imaju visoku stručnu spremu. Većina (86,4 %) je zaposlena u vrtiću, a nekoliko njih u osnovnoj školi.

Podatke smo sakupili anketnim upitnikom. U prvom delu su anketirani dali podatke prema polu, instituciji zaposlenja, stepenu obrazovanja, radnom stažu i završenom fakultetu.

Drugi deo sadrži pitanja vezana za poimanje učenja i to najpre poluo-tvoreno pitanje o razumevanju promena, zatim sledi sklop ocenjivačkih skala koje smo saželi prema doktorskoj disertaciji Marije Javornik Krečič (2006). Auctorka je prilikom proveravanja mernih karakteristika utvrdila da je instrument, kako s gledišta valjanosti, tako i pouzdanosti vrlo dobar (isto tamo, str. 77, 78).

U našem primeru Cronbachov koeficijent alpha je $\alpha = 0,823$, dakle, reč je o pouzdanom instrumentu.

Podaci su obrađeni prema sledećim statističkim metodama:

- frekvencijske distribucije (f , $f\%$) relevantnih generalija uzorka;
- aritmetičke sredine (\bar{u}) stepena važnosti dimenzija procesno orijentiranog poimanja učenja.

3. Rezultati i interpretacija

Analizirali smo 5 dimenzija procesno orijentiranog učenja:

- unutrašnja regulacija učenja (1)
- znanje kao aktivna konstrukcija (2)
- zajedničko, sarađivačko učenje (3)
- dinamični pogled na sposobnosti (4)
- tolerancija prema nesigurnosti (5).

Ispitanici su ocenjivali važnost na osnovu karakteristika na četvorostepenoj skali.

Tabela 1: Dimenzije procesno orijentiranog poimanja učenja, rangirane prema aritmetičkim sredinama ($\bar{\mu}$), stepenu važnosti.

Rang	Dinamični pogled na sposobnosti	Znanje kao aktivna konstrukcija	Unutrašnja regulacija učenja	Zajedničko, sarađivačko učenje	Tolerancija prema nesigurnosti
1 $\bar{\mu}$	Učiću ceo život ($\bar{\mu}$ =3,955)	Prilikom učenja važno je da gledamo na stvari s različitih aspekata ($\bar{\mu}$ =3, 591)	Najviše naučim ako moram sam da utvrdim kako stvari deluju ($\bar{\mu}$ =3, 818)	Različita mišljenja omogućuju bolji uvid u stvari ($\bar{\mu}$ =3, 864)	Ne smeta mi ako deca opaze moju grešku ($\bar{\mu}$ =3,682)
2 $\bar{\mu}$	Nikad nisi prestar za učenje ($\bar{\mu}$ =3, 818)	Učenje je postavljanje pitanja ($\bar{\mu}$ =3,455)	Plan najradije napravim sam ($\bar{\mu}$ =3,500)	Mnogo naučim upoređivanjem različitih mišljenja ($\bar{\mu}$ =3, 818)	Ako je sve predvidljivo pedagoški rad je dosadan ($\bar{\mu}$ =3,091)
3 $\bar{\mu}$	Učitelj/vaspitač stalno napreduje ($\bar{\mu}$ =3, 864)		Rezultati mi se čine upotrebljivim ako pomoću njih dolazim do novih ideja; ($\bar{\mu}$ =3,227)	Volim videti kako rade moje kolege ($\bar{\mu}$ =3, 318)	
4 $\bar{\mu}$				Mnogo naučim ako gledam kako se hvataju u koštac s rešavanjem problema ($\bar{\mu}$ =2,727)	
Ukupno $\bar{\mu}$	3,894	3,523	3,515	3,432	3,386

Prosečna ocena važnosti svih karakteristika pet dimenzija (od 2,727 do 3,955) i dimenzija u celosti (od 3,386 do 3,894) je, s obzirom na četvorostepenu skalu, visoka, što znači da su vaspitačeva poimanja učenja natprosečno procesno usmerena. Među dimenzijama procesno orijentisanog poimanja učenja je, prema važnosti:

- najviše ocenjena ($\bar{\mu}$ =3,894) dimenzija dinamični pogled na sposobnosti („Učiću ceo život“, „Nikad nisi prestar za učenje“, „Učitelj/vaspitač stalno napreduje“);

– sledi prosečna ocena ($\bar{\mu}=3,523$) dimenzije znanje kao aktivna konstrukcija („Prilikom učenja važno je da gledamo na stvari s različitih aspekata“, „Učenje je postavljanje pitanja“);

– nakon toga μ ($=3,515$) dimenzija unutrašnja regulacija učenja („Najviše naučim ako moram sam /.../ utvrditi kako stvari deluju“, „Plan najradnije napravim sam“, „Rezultati /.../ mi se čine upotrebljivima, ako pomoću njih dolazim do novih ideja /.../“);

– na četvrtom mestu $\bar{\mu}$ ($=3,432$) je dimenzija zajedničko, saradivačko učenje („Različita mišljenja omogućuju bolji uvid u stvari“, „Mnogo naučim upoređivanjem različitih mišljenja“, „Volim videti kako rade moje kolege“, „Mnogo naučim ako gledam kako se hvataju u koštac s rešavanjem problema /.../“);

– na poslednjem, petom mestu ($\bar{\mu}=3,386$) jeste dimenzija tolerancija prema nesigurnosti („Ne smeta mi, ako deca opaze mogu grešku“, „Ako je sve predvidljivo pedagoški rad je dosadan“).

Rezultati otkrivaju kako je za anketirane vaspitače najznačajnije priznavanje potrebe, odnosno poverenja u sposobnosti stalnog celoživotnog učenja, zatim, težnja za aktivnim konstruisanjem znanja (postavljanjem pitanja, uzimanjem u obzir različitih gledišta) i samoregulativnim učenjem. Sledi težnja za grupnim, saradivačkim učenjem (s najnižom prosečnom ocenom učenja iz iskustva drugih) i nakon toga tolerancija prema nesigurnosti, pri čemu istupa niža tolerancija do ne tačno određenog toka pedagoškog rada.

Ako zaključimo, procesna usmerenost vaspitačevog shvatanja učenja se na prvom mestu iskazuje u dinamičkom shvatanju sposobnosti učenja, zatim u aktivnom oblikovanju znanja i unutrašnjoj regulaciji učenja, te poslednja u zajedničkom učenju i toleranciji prema nesigurnosti.

Slede rezultati analize razlika među vaspitačima s različitim radnim stažem.

Tabela 2: Aritmetičke sredine ($\bar{\mu}$) ocena važnosti dimenzija procesno orijentisanog poimanja učenja s obzirom na radni staž vaspitača.

Dimenzije	Do 5 godina $\bar{\mu}$	Više od 5 godina $\bar{\mu}$
Unutrašnja regulacija učenja	10,400	10,667
Znanje kao aktivna konstrukcija	6,900	7,167
Zajedničko, saradivačko učenje	13,700	13,750
Dinamični pogled na sposobnosti	11,800	11,583
Tolerancija prema nesigurnosti	7,000	6,583
Ukupno	49,800	49,750

Kao što govori zajednički prosek, manje ($\bar{y} = 49,80$) i više ($\bar{y} = 49,75$) iskusni vaspitači s tog gledišta imaju prilično slično stajalište.

Naravno, vredi posvetiti pažnju pojedinim dimenzijama. Unutrašnja regulacija učenja, znanje kao aktivna konstrukcija i zajedničko, saradničko učenje tri su dimenzije procesno orijentisanog poimanja učenja kojima vaspitači s više od 5 godina radnog staža pripisuju veći značaj od onih do 5 godina radnog staža. Poslednji nešto više naglašavaju dimenziju dinamični pogled na sposobnosti i toleranciju prema nesigurnosti.

Dakle, ukazuje se na to da je za vaspitače s više radnog staža nešto značajnija težnja za samoregulacijom učenja, aktivnim konstruisanjem znanja i saradničkim učenjem, a za vaspitače početnike spremnost na stalno učenje i veća tolerancija prema konfliktima i nepredviđenim situacijama. Pritom je potrebno naglasiti kako su pomenute razlike male, ukoliko bismo ih statistički proveravali pri većem uzorku, verovatno ne bi bile statistički značajne.

4. Zaključna razmatranja

Sproveli smo empirijsko istraživanje na malom prikladnom uzorku vaspitača kako bismo utvrdili njihovu težnju prema procesno orijentisanom shvatanju učenja i to s gledišta pet dimenzija (regulacija učenja, poimanje znanja, učenja, sposobnosti, tolerancija prema nesigurnosti). Rezultati obrade podataka dobijeni preuzetom ocenjivačkom skalom pokazuju prevladavajuću natprosečnu procesnu usmerenost vaspitača. Ona se na prvom mestu odražava u njihovoj spremnosti celoživotnog učenja, zatim aktivnog oblikovanja znanja, te u težnji za samoregulacijom učenja, te poslednji i u saradničkom učenju i u toleranciji prema nesigurnosti. Radni staž pri tom nema veliki značaj.

Empirijska shvatanja dopuštaju pretpostavku kako će ti vaspitači procesno usmereno učenje podsticati i kod dece, te ih time voditi prema kvalitetnom (trajnom, upotrebljivom) znanju. Pri tom zaključivanju svesni smo ograničenja koja izviru iz obuhvaćenog malog prikladnog uzorka vaspitača (studenta studijskog programa 2. stepena *Rano učenje i poučavanje*), te iz tog razloga planiramo prisutni istraživački problem proučiti na velikom uzorku koji će omogućiti međunarodnu statističku analizu, podupretu metodama inferentne statistike.

LITERATURA

- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conception of student learning and own learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10 (1), 77–98.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power Analysis for the behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Luxembourg: European Commission Joint Research Centre.
- Huber, G. L., & Roth, J. H. W. (2003). Active learning form passive teachers? In B.H.J. Smit (Eds.), *New Directions in Teachers' Working and Learning Environment: Proceedings of the 11th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching*. Leiden: ISATT.
- Javornik Krečič, M. (2006). *Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- McCormick, R. (2006). Learning to learn: learning, teachers and schools. In U. Fredriksson & B. Hoskins (Eds.), *Research Network on Learning to learn: Second Network Meeting Report* (pp. 38–46), Ispra: CRELL.
- Muršak, J., Javrh, P., Kalin, J., (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Simons, R. J. (1997). Definitions and Theories of Active Learning. In D. Stern, & G. L. Huber (Eds.), *Active Learning for Students and Teachers. Report from Eight Countries OECD* (pp. 19–39), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Šmelová, E. (2012). Comparison of Pre-school Education System in the Czech Republic, Slovakia, Slovenia. In E. Šmelová et al (Eds.), *Pre-school education in the context of curriculum*. Olomouc: Palacký University, Olomouc, Faculty of Education.
- Zgodnje učenje in poučevanje <http://www.pef.um.si/187zgodnje+ucenje+in+poucevanje>. Preuzeto: 25. 5. 2015.

Milena Ivanuš Grmek, Ph.D.

Branka Cagran, Ph.D.

Faculty of Pedagogy, University of Maribor, The Republic of Slovenia

PRESCHOOL TEACHERS' NOTION OF LEARNING

Summary: At the Faculty of Pedagogy of the University of Maribor, we offer a second-level study program entitled Early learning and teaching. It engages students who have completed their first-level studies at the program Preschool education and other similar programs. The candidates who graduate from this program can find employment as kindergarten teachers, kindergarten pedagogues, kindergarten principals and in other positions within the area of preschool education. Since the students of this program are the ones who can significantly contribute to the professional work of teachers, i.e. affect the children's learning process, we have conducted an empirical research to check their aspirations towards process-oriented notion of learning from the point of view of learning regulation, notion of knowledge, notion of learning, notion of ability, and tolerance to insecurity. Within the research we focused on the differences between the chosen indicators of process-oriented notion of learning, and the differences among preschool teachers stemming from their work experience. The results of processing data gathered by the chosen grading scale show the dominant above-average process-orientation of preschool teachers. It is firstly reflected in their readiness for lifelong learning, active shaping of their knowledge, their striving towards learning self-regulation, and lastly in their collaborative learning and tolerance to insecurity. Work experience does not significantly affect the issues researched.

Key words: preschool teachers, notion of learning, Slovenia.

Силвиа Гладић, мастер*
Милош Васиљевић, мастер
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Нови Сад,
Република Србија

UDC 371.382-053.4(497.113 Novi Sad)
Стручни чланак

ВАСПИТАЧИ И ПРОСТОРНО-ПЛАСТИЧНО ОБЛИКОВАЊЕ

Сажетак: Просторно-пластично обликовање је ликовно подручје које се нешто ређе спроводи у предшколским ликовним активностима. Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, у сарадњи са Предшколском установом „Радосно детињство“ из Новог Сада, организовала је семинар (програм стручног усавршавања васпитача) из ове области. Учесници семинара били су васпитачи (њих осамнаесторо) и један стручни сарадник из ликовне области. Семинар је обухватао четири практичне вежбе просторно-пластичног обликовања а све вежбе биле су фокусиране на глину и гипс као вајарске материјале (вајање, отискивање природних и вештачких материјала и ливење у гипсу). Већина васпитача упозната је са глином као вајарским материјалом, али велики број њих (изузимајући једног искусног васпитача и стручног сарадника) имају мало предзнање о гипсу као материјалу. Такође, на основу спроведених анкета, може се закључити да се ликовне активности из подручја вајања ретко организују (само једном или два пута годишње).

У раду су приказане практичне вежбе просторно-пластичног обликовања као и резултати спроведених анкета о просторно-пластичном обликовању, теорији и историји вајарства као ликовне дисциплине, организовању ликовних активности у предшколским установама, као и најчешћим техникама и материјалима из области просторно-пластичног обликовања.

Кључне речи: васпитачи, ликовне активности, вајање, глина.

1. Знање и стручно усавршавање као битан сегмент компетентности васпитача

Полазна тачка у разматрању компетентности васпитача заснива се на две одлике које одражавају квалитет васпитача. Прва се односи на знања и вештине као категорије стручности, а другу карактерише потре-

* silviagladic@yahoo.com

ба васпитача за констатним стручним усавршавањем. Неопходно је да васпитач суштински познаје одговарајућу област, као и да познаје наставни план и програм предшколског васпитања (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2011). Темељи „нових“ приступа савременом васпитачу и његовом професионалном стручном усавршавању, у својој основи поседују беспрекорно знање и доживљавају себе (васпитача) као ученика (Clarke & Hollingsworth, 2002). Самим тим недвосмислено је индикативно да васпитач мора да познаје терминологију, у овом случају ликовне културе, ликовне елементе, принципе ликовног компоновања, технике и материјале ликовних подручја итд. Да би се квалитетно реализовало естетско доживљавање и процењивање дечјих радова, неопходно је да васпитач поседује знања из историје ликовне уметности, што намеће потребу за формирањем елементарних естетских ставова, као и критеријума за естетско доживљавање.

За васпитање, као важан сегмент дечјег одрастања, кључна је, уз родитеље, улога васпитача, који својим професионалним залагањем и стручним ангажовањем доприноси несметаном развоју индивидуалне личности детета. Кроз историју можемо пратити развој различитих васпитних система који су својим циљевима, садржајима и начинима на које су остваривани одражавали дух тог времена (Kamerman, 2000). Своју професионалну делатност васпитач треба да анализира, процењује, мења и усавршава користећи и информације које добија самовредновањем и екстерним вредновањем. Треба да разуме и значај целоживотног учења, континуираног професионалног усавршавања, иновирања, да буде у току збивања, да прати и учествује у активностима из ликовне области у свом окружењу. Према Guskey (1986), професионални квалитет васпитача није „болест“ савременог друштва; дефицит елементарних знања и вештина васпитача и раније је наметао потребу за стручним усавршавањем. Дакле, професионални развој васпитача био је директно повезан са планираним развојнопрофесионалним активностима (Clarke & Hollingsworth, 1994). Већина курсева стручног усавршавања базирала се на „инстант“ програмима, који нису доприносили резултатима. Guskey (1986), Howey & Joyce (1978), McLaughlin & Marsh (1978), Wood & Thompson (1980) наговештавају потпуни неуспех ових, у то време „пренаглашених“, метода стручног усавршавања и критикују их кроз своју „плодну“ литературу. Остали истраживачи чак пружају убедљиве доказе о неадекватности ових „инстант“ метода (Fullan & Stiegelbauer, 1991; Johnson, 1989; Lovitt & Clarke, 1988). Значајан резултат истраживања је остварен тек са конста-

тацијама истраживањима која говоре о томе да је стручно усавршавање комплексан процес који се заснива на елементарном теоријском знању из одређених области и неминовно укључује „ново“ учење као подстицај за константно целоживотно професионално стручно усавршавање (Fullan & Stiegelbauer, 1991; Guskey, 1986; Hall & Loucks, 1977; Johnson, 1989, 1993, 1996a, б; Teacher Professional Growth Consortium, 1994; Clarke & Hollingsworth, 2002). Многи истраживачи у свом раду говоре о сталној „промени“ васпитача/наставника (Doyle, 1990; Guskey, 1985; Johnson, 1996a). „Промена“ се заснива на целоживотном личном и стручном усавршавању.

Из оваквих описа развитка васпитача недвосмислено се може тврдити да се квалитет васпитача, између осталог, огледа у сталном стручном професионалном усавршавању. Савремени наставник/васпитач наилази на препреке које намеће модеран ритам живота, поготово брзина протока информација, па се често налазе у ситуацији да није више наставник/васпитач тај који све „зна боље од деце“ (Vermunt & Endedijk, 2010). У многим дисциплинама се развијају нове методе учења и стручног професионалног усавршавања које прате „нове“ педагогије. Родитељи и деца су постали критички конзументи знања, тако да „модеран“ васпитач мора у потпуности да одговори свим тим изазовима. Најбољи начин за превазилажење тих професионалних „потешкоћа“ јесте константан рад на властитом стручном и професионалном усавршавању.

2. Ликовно подручје пластичног обликовања

2.1. Циљеви ликовног подручја пластичног обликовања

- Смисао за обликовање и грађење волуменом у простору од различитих материјала који се спајају (нпр. плодови и други предмети разноврсних облика) или обликују прстима (глинамољ, тесто и сл.) додавањем или откидањем.

- Осетљивост за просторну пластику стечена кроз разне игре и друге конструкторске и градиличке активности просторно-пластичним материјалима.

- Усвајање техника рада, познавање својстава материјала који се обликује и уз помоћ којег се то ради, као и спретност у коришћењу материјала и алата (моделирки, маказа, лепка...).

- Способност анализе облика и текстуре разних објеката како би се они представили са што више детаља и израженијим карактеристикама: фигура или групе фигура у акцији и покрету, њихово постављање у

разне просторе и сразмере, уз изражавање емоционалног односа.

- Освајање простора које се огледа кроз постизање вертикалне поставе фигура, стабилних фигура у простору, већу обраду детаља и фигуре са свих страна у поступку вајања и др.

- Способност вајања портрета са карактеристичним детаљима.
- Способност израде декоративне керамике.

4.2. *Задаци васпитача у погледу пластичног обликовања*

- Да организује истраживање и откривање својстава различитих материјала који се могу преобликовати у разне форме које заузимају изван простор и имају одређена својства у погледу величине, тврдоће и др.

- Да обезбеди различите материјале за обликовање, као што је папир, текстил, вуна, жица, различите фолије, стиропор, канап, јута, пластика, природне и вештачке, сирове, полуобликоване и обликоване.

- Да подстиче децу да разобличавају веће масе материјала и поново их скупљају у масу, обликују детаље од разних материјала и састављају од њих различите структуре, као и да обликују кружне и друге облике и компонују их у нове целине.

- Да у раду са вајарским материјалима развија код деце осећај за облик и простор уз тежњу да се оствари целовитост, пропорционалност и стабилност фигуре у вертикалној просторној поставци.

- Да учи децу да, примењујући неке елементе и технике примењене уметности у раду са различитим материјалима, израђују разне оригиналне употребне предмете, који имају и естетске квалитете.

- Да подстиче децу на разне начине представљања тродимензионалног простора у одговарајућој сразмери (рељефа, макета, модела и др.).

- За обликовање различитих материјала (папира, текстила, вуне, жице, фолије, стиропора, канапа, обојеног теста, јуте, пластике, природних и вештачких, сирових, полуобликованих и обликованих материјала), треба обезбедити одговарајуће дечје маказе, мала клешта, тупе игле са великом ушицом (рупом за конач), дрвене или металне игле за мале разбоје, мале дечје шрафцигере, покретну подлогу за вајање глине, мале моделирке којима се може утискивати, глачати, уцртавати, откидати и дотеривати фигура која се моделује и др.

2. Семинар „Просторно-пластично обликовање“

У оквиру програма стручног усавршавања васпитача, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду понудила је и семинар под називом „Просторно-пластично обликовање“. Семинар се састојао из четири вежбе које је требало васпитачи да реализују. Семинару је присуствовало 18 васпитача и 1 стручни сарадник из области ликовног васпитања из ПУ „Радосно детињство“ из Новог Сада.

Прва и друга вежба састојале су се у томе да два полазника семинара седе једно наспрам другог, један од њих двоје држи сакривен предмет и настоји да га опише без директног откривања о ком предмету се ради. Други васпитач је покушавао да моделује предмет по инструкцијама васпитача који га је описивао. Након завршене вежбе, васпитачи су заменили улоге.

Трећа вежба је подразумевала моделовање три независне плочице у глини у које су касније утискивали различите употребне предмете, вештачке предмете и природне материјале. На тај начин добили су плитак рељеф који је служио као негатив у који ће касније уливати замешани гипс.

Четврта вежба је подразумевала израду употребног предмета, у овом случају свећњака. Реализација вежбе је подразумевала смислен процес моделовања негатива у облицима по слободном избору. Након тога су полазници семинара наливали замешан гипс преко припремљеног негатива. Након сушења гипса, скинут је негатив моделован у глини и добијен позитив изливен у трајном материјалу који је накнадно могуће осликавати и декорисати према индивидуалним афинитетима.

Након реализације семинара, спроведен је упитник који се састојао од 13 питања од којих су 3 независне и 10 зависних варијабли. У прилогу број 5. приказани су резултати анкете.

3. Закључак

Просторно-пластично обликовање је ликовно подручје које се, поред подручја елемената графике, ређе спроводи у оквиру предшколских ликовних активности. На основу спроведеног семинара, можемо закључити да већина васпитача (не рачунајући једног искусног васпитача и стручног сарадника) не поседује неопходна предзнања из области просторно-пластичног обликовања, која се у овом случају тичу, моделовања у глини, припремању и одливању у гипсу. Већина васпитача је упозната са глином као материјалом, али већина њих (не рачунајући једног искус-

ног васпитача и стручног сарадника) немају никаква предзнања о гипсу као материјалу (мешање, ливење, однос позитива-негатива итд.) Већина (15 од 19 испитаних) васпитача свега једном или два пута годишње организују ликовне активности из подручја вајања. Разлози које васпитачи у неформалним разговорима наводе углавном су техничке природе и односе се на недостатак материјала за подручје вајања, непостојање одговарајућег амбијента за реализацију овог ликовног подручја и др. Можемо, дакле, закључити, да је васпитачима потребно знање из области просторно-пластичног обликовања, теоријско, али и практично, и да је стога, потребно организовати различите семинаре на ову тему. Такође, на основу реализованог семинара, можемо рећи да су васпитачи веома спремни на сарадњу и да жељно ишчекују семинаре и стручна усавршавања из ликовне области која имају практичан карактер.

ЛИТЕРАТУРА

- Beijaard, D., Korthagen, F., & Verloop, N. (2007). *Understanding how teachers learn as a prerequisite for promoting teacher learning*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 105–108.
- Borko, H. (2004). *Professional development and teacher learning: Mapping the terrain*. *Educational Researcher*, 33, 3–15.
- Cantor, N. (1990). *From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition*. *American Psychologist* 45 (6): 735–50.
- Carey, S. (1999). *Sources of conceptual change*. In E. K. Scholnick, K. Nelson, S. A. Gelman, & P. H. Miller (Eds.), *Conceptual development: Piaget's legacy* (pp. 293 – 326). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ceci, S. J. (1991). *How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence*. *Developmental Psychology*, 27, 703–722.
- Clarke, D. J., & Hollingsworth, H. (1994). *Reconceptualising teacher change*. In G. Bell, B. Wright, N. Leeson, & J. Geake (Eds.), *Challenges in mathematics education: Constraints on construction*, Vol. 1. Proceedings of the 17th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (pp. 153–164). Lismore, NSW: Southern Cross University.
- Clarke, D. J., & Hollingsworth, H. (2002). *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education* 18, 947–967.
- Colker J. Laura (2008). *Beyond the Journal: Young Children on the We*.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för la.räryrket: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Fo. rlag.
- Doyle, W. (1990). *Themes in teacher education research*. In W. R. Hewson (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 3–24). New York: Macmillan.
- Harkness, S. & Super, C. N. (1992). *The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health*. *Social Science and Medicine*, 38(2), 217–226.

- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (1985). *Staff development and teacher change*. Educational Leadership, 42 (7), 57–60.
- Guskey, T. R. (1986). *Staff development and the process of teacher change*. Educational Researcher, 15 (5), 5–12.
- Hall, G. E., & Loucks, S. (1977). *A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented*. American Educational Research Journal, 14, 263–276.
- Holm, L., & Horn, C. (2003). *Priming schools of education for today's teacher*. Education Digest, 68 (7), 25–31.
- Howey, K. R., & Joyce, B. R. (1978). *A data base for future directions in in-service education*. Theory Into Practice, 27, 206–211.
- Johnson, M. (1980). *Effective teaching as perceived by teachers and principals in selected Indiana school corporations*. Ball State University doctoral dissertations. Abstract. Muncie, IN: Ball State University.
- Johnson, N. (1989). *Teachers and change: A literature review*. Melbourne University, Melbourne, unpublished paper.
- Johnson, N. (1993). *A celebration of teachers as learners*. Рад представљен на The Australian College of Education 1993 National Conference: Global Economy, Global Curriculum. Melbourne.
- Johnson, N. (1996a). *School leadership and the management of change*. IARTV Seminar Series, No. 55, July.
- Johnson, N. (1996b). *Reconceptualising schools as learning communities*. Reflect, 2(1), 6–13.
- Kamenov, E. (2007). *Opšte osnove predškolskog programa*. Novi Sad: Dragon.
- Kamerman, S.B. (2000). *Early Childhood Education and Care: An overview of developments in OECD countries*. International Journal of Educational research.
- Katz, L.G. (1993). *Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices*. Champaign Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. <http://ceep.crc.uiuc.edu/ecearchive/books/disposit.html>
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 2, Tom 2*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Kvašček, R. (1975). *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: Svjetlost.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). *Teacher learning: The key to educational reform*. Journal of Teacher Education, 59, 226–234.
- Lovitt, C., & Clarke, D. M. (1988). *Mathematics curriculum and teaching program*. Carlton, Victoria: Curriculum Corporation.
- McLaughlin, M. W., & Marsh, D. D. (1978). *Staff development and school change*. Teachers College Record, 80, 69–94.
- Ministarstvo prosvete i nauke (2009). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Republika Srbija.
- Ministarstvo prosvete i nauke (2006). *Opšte osnove predškolskog programa*. Republika Srbija. 23–25.

- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Pijaže, Ž i Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica.
- Sheila B. Kamerman (2000). *Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries*. Educational research, 33 (1), 7–29.
- Teacher Professional Growth Consortium, (1994). *Modelling teacher professional growth*. University of Melbourne, Unpublished working document.
- Vermunt, J. D., & Maaik, D. Endedijk, (2010). *Patterns in teacher learning in different phases of the professional career*. Learning and Individual Differences 21, 294–302.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2011). *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/2012. godinu*. Republika Srbija.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2011). *Standardi kompetencije za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*. Republika Srbija.
- Wood, F. H., & Thompson, S. R. (1980). *Guidelines for better staff development*. Educational Leadership, 37(5), 37.

Silvia Gladić, M.A.

Miloš Vasiljević, M.A.

Preschool Teachers' Training College in Novi Sad, The Republic of Serbia

PRESCHOOL TEACHERS AND SPATIAL-PLASTIC MODELLING

Summary: Spatial-plastic modeling is a visual arts form seldom practiced in preschool art activities. Preschool Teacher Training College from Novi Sad organized a seminar (a program of professional development for teachers) on this topic together with the preschool institution “Happy Childhood” from Novi Sad, with 18 teachers and one expert associate in the arts field participating. The seminar consisted of four practical exercises of spatial-plastic modeling, all of which were focused on clay and plaster as sculpting material (sculpting, printing of natural and artificial materials and casting in plaster). Most of the educators participating were familiar with clay, but a large number of them (with the exception of one experienced educator and the expert associate) had little knowledge about plaster as material. Also, surveys show that sculpting is rarely part of fine arts activities in kindergarten (it is done only once or twice a year).

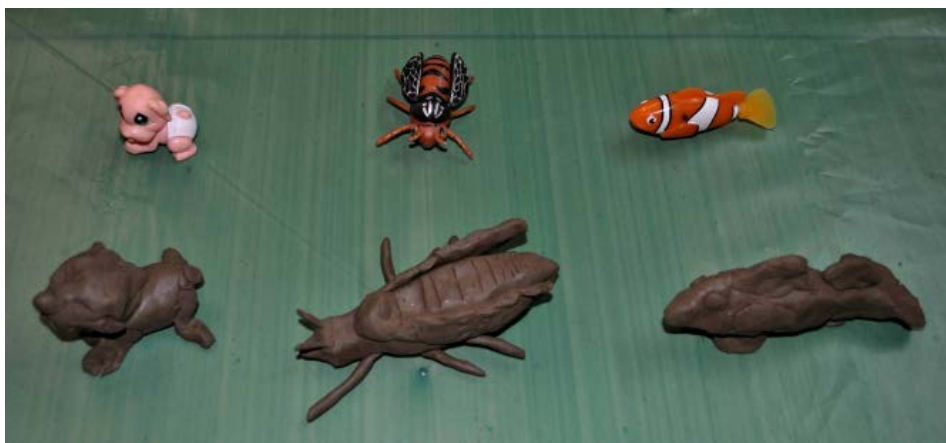
The paper presents practical exercises of spatial-plastic modeling and the results of the surveys done on the topics of spatial-plastic modeling, theory and history of sculpting as an art discipline, organization of arts activities in preschools, as well as the most common techniques and materials used in spatial-plastic modeling.

Key words: preschool teachers, art, sculpting, clay.

Прилози

Прилог 1: *Фотографије прве и друге вежбе семинара Просторно-пластичног обликовања*





Прилог 2: Фотографије треће вежбе семинара Просторно-пластичног обликовања









Прилог 3: Фотографије четврте вежбе семинара Просторно-пластичног обликовања





Прилог 4: Резултати упитника (зависне варијабле)

1. Да ли је у Вашем раду заступљено просторно-пластично обликовање? да – 19 ; Не – 0
2. Колико често организујете ликовне активности из подручја вајања? једном недељно – 4 ; једном месечно – 0 ; једном у пола године – 0 ; једном годишње – 15
3. Које технике и материјале користите у подручју вајања? пластелин – 13 ; глина – 8 ; тесто – 15 ; глинамол – 9 ; гипс – 2 ; папир – 3 ; кожа – 1 ; жица – 2 ; отпадни материјали – 1 ; песак – 1 ; природни материјали – 1
4. Да ли користите глину? да – 8 ; не – 11
5. Да ли користите гипс? да – 8 ; не – 11
6. Да ли користите технику асамблаж? да – 4 ; не – 15
7. Да ли обликујете природне материјале? да – 17 ; не – 2
8. У којој мери сте упознати са теоријом ликовног васпитања? уопште нисам упознат/а – 0 ; делимично сам упознат/а – 11 ; у потпуности сам упознат/а – 8
9. У којој мери сте упознати са теоријом вајарства као ликовне дисциплине? уопште нисам упознат/а – 1 ; делимично сам упознат/а – 14 ; у потпуности сам упознат/а – 2
10. У којој мери сте упознати са историјом вајарства као ликовне дисциплине? уопште нисам упознат/а – 3 ; делимично сам упознат/а – 14 ; у потпуности сам упознат/а – 2

**КУЛТУРА ГОВОРА И КЊИЖЕВНОСТ У
ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ**

**SPEECH CULTURE AND LITERATURE
IN EDUCATION**

АДОЛЕСЦЕНЦИЈА УРАДУ ОЛИВЕРЕ НИКОЛОВЕ

Сажетак: Овај рад се бави адолесценцијом као једним од најбурнијих периода у човековом животу. Као прво, осврнућемо се на терминолошко одређење појма „књижевност за младе“, а потом на мишљења теоретичара који заступају став да је књижевност за младе хибридни жанр између књижевности за децу и књижевности за одрасле, чије карактеристике би требало раздвојити, јер разлика међу њима постоји. Све ово биће показано и анализирано на делима за младе познате македонске ауторке Оливере Николове.

Кључне речи: романи за децу и младе, македонска књижевност за младе, Оливера Николова.

1. Увод

Кад се помене „књижевност за младе“, одмах се постављају питања попут: шта је књижевност за децу, а шта књижевност за младе, да ли можда ова књижевност постоји као неки хибридни жанр између те две књижевности, и да ли треба да се разликује према неким карактеристикама, која је разлика између њих, да ли уопште постоји разлика, ако се овај назив односи на разлике у годинама конзумента ове литературе, онда где су границе, итд...

Чињеница је да у савременој македонској књижевности за децу, не постоје многи аутора који пишу за ове читаоце. Међутим, у последње време, постоји тежња да се афирмишу имена аутора млађе и средње генерације који пишу о проблемима савремених адолесцената.

Чини се да прво треба да се одреди старосна група којој је ова књижевност намењена. О томе су писали многи теоретичари, и изгледа да не постоји општеприхваћен став у вези са овим питањем. Увек постоје аргументи и противаргументи. Међутим, већина њих, укључујући и Стрикленда, слаже се са тим да је термин „млади“ кованица, која се користи од стране Young Adult Library Services Association током шезде-

* jovanka.denkova@ugd.edu.mk

сетих година двадесетог века, била у употреби да би се њиме одредила литература посвећена младима узраста од 12–18 година (Yanders, 2014).¹

2. Дефинисање жанра

Књижевност за младе (енгл. *young adult literature*, скраћено YAL), јесте жанр који у другој половини двадесетог века произлази из књижевности за децу, са ким дели дидактичку намену, али и проблем за ближе одређење појма (Petković, 2014: 313). При томе, указујемо и на чињеницу да код теоретичара књижевности постоји дилема у погледу категоризације књижевности за младе. Тако, Alice Trupe у *Thematic Guide to Young Adult Literature*, указује да је то основни проблем који је повезан са значењем термина „адолесцент“ (Trupe, 2006). И у смислу ближег дефинисања појма „адолесцент“ у науци о књижевности постоје различита мишљења, која се првенствено односе на узраст конзумента ове литературе, па чак и пол или националност (постоје мишљења о постојању литературе за дечаке, литература за девојчице, књиге за младе са расним или мањинским контекстом, итд) (Rosenberg, 2015). Према Росенбергу популарни романи, посвећени младима, све су више заступљени у листе за читање у школама, а за то постоји разлог. Литература за младе је важна, не само због тога што је забавног карактера или зато што је једноставна за читање, али и зато што помаже младима да лакше прођу кроз период адолесценције. Она одражава њихова искуства и помаже им да пронађу свој идентитет.

Успостављање личног идентитета је најделикатнији процес у току раста. Рани адолесцентски период карактерише се унутрашњим сукобима, несигурношћу, стресом и дезоријентацијом, али и повећањем самосвести. У принципу, комбинација когнитивних, социјалних и психолошких проблема чини адолесценцију критичан период за суочавање појединца са променама у сопственој личности (Бринтхаупт, 2001: 1).² Стога, према Зорани Опачић, проза дизајнирана за ово доба се бави управо контрадикцијама које произлазе из односа између недораслог јунака и света око њега (Опачић, 2011: 18). Литература за младе дуго је имала проблема у смислу успостављања чврстих темеља у свету књижевности. Било је, и биће пуно дебата о томе, да ли је стандардизовани жанр или категорија која обухвата неколико жанрова, како је дефинисати, које су њене особи-

¹ Преузето са Jacinta Yanders, *Seeking infinity: Exploring the meaning and potential of young adult literature*, ProQuest LLC, 2014 https://www.academia.edu/8365036/Seeking_Infinity_Exploring_the_Meaning_and_Potential_of_Young_Adult_Literature 01. 03. 2015.

² Преузето од Опачић, 2011: 18.

не, да ли код ње преовладавају књижевне или педагошке вредности, итд. Ове дебате можда су ометале развој књижевности за младе у прошлости, али растућа популација популарних романа за младе, указује на то да књижевност за младе још увек има шансу да напредује (Yanders, 2014: 7).

У односу дефинисања књижевности за младе Мекарти (McCarthy) указује на то да „није сигуран да постоји нека 'техничка' дефиниција ове књижевности, него да се ради о литератури која се налази између књижевности за децу и књижевности за одрасле, која се даље може поделити на исте жанрове као и књижевност за одрасле – романса, паранормално, мистерија, хорор, фикција, чиме он не сматра књижевност за младе за неки посебни жанр, него као категорију у коју су и текстови који припадају различитим жанровима, као и све остале књиге“ (cit. op.Doll, “What does young adult mean”) (Doll, 2015).

Броди, међутим, уводи нову дистинкцију, у зависности од конзумената књижевности, и на тај начин, он наглашава да се књиге за малу децу разликују од књиге за основно образовање, као и да се разликују од књиге за студенте, а они, заузврат, разликују се од књиге за одрасле читаоце (Brodie, 2004: 37–43). С друге стране, постоје аутори попут Carlsena, који наглашавају протагонисте и њихов доживљај света, као и човека/лика који преноси нарацију. Штавише, Carlsen верује да су у литератури за младе, кључна ствар главни протагонисти – адолесценти, који се често суочавају са проблемом, а нарација је у првом лицу једине, јер на тај начин читалац–адолесцент може се најбоље повезати са карактером/протагонистом (оп. у VanderStaaу, 48). Crowe, и поред тога што примећује да адолесценти могу читати различите врсте текстова, међутим, он смањује дефиницију књижевности за младе на текстове који су написани, намењени и читани од стране младих (Crowe, 2001: 146–150). Чињеница је да постоји велики број књига које првобитно нису писане за младе, а касније су постали бестселери међу њима. Овај став, као и многи други аутори, подржава и Изабел Холанд, која се противи категоризацији књижевности за младе према узрасту, јер то сматра неком врстом притиска на младог човека којим му се казује „ко је“ или „шта је“. Холанд поставља питање шта ће се десити ако млади човек прочита књигу која је намењена његовом узрасту, али он установи да се не може пронаћи у њој, или да ту књигу не може да повеже са својим искуством? (Holand, 1980: 33–40).

И, коначно, има и аутора који сматрају да књижевност за младе уопште не треба делити од књижевности за одрасле, зато што у данашње време, она разрађује широк спектар тема и проблема са којима се адолесценти суочавају, исто као и одрасли. Упркос обимном броју дефиниција

које постоје, изгледа да на ово питање нема дефинитиван и коначан одговор. Stephens изражава одлучан субјективни став да одређење „млади“ треба да се односи на проблеме са којима се суочавају млади људи на путу према свом идентитету (Stephens). Управо Розенблат фокусира своју пажњу на адолесценту као читаоцу овог књижевног жанра, повезујући се тиме на потребу читаоца да уђе у искуство других, да осети лепоту и интензитет онога што нуди свет. Све то Розенблат повезује са људском потребом повезивања и идентификације. Баш овде она види позитивну страну адолесцентне литературе или истраживање искустава других путем литературе, директно могу да помогну у оспособљавању и изградњу самопоуздања. Веза са сличним искуствима може да помогне адолесценту– читаоцу да се осећа мање усамљено или да му послужи као водич кроз сопствено искуство, да се истраже људски односи, питања морала или друштвених очекивања (Fox, 2010: 8). Аутор Мајкл Карт наглашава терапијски утицај ове литературе код адолесцената, јер они тамо читају о различитим проблемима са којима се суочавају и сами кроз средње обрзовање, неким породичним сукобима, питањима која се тичу њиховог идентитета, питањима у вези са насиљем и питањима повезаним са одређеним менталним проблемима (Cart, 2010: 275).

3. Почечи македонске књижевности за децу и младе

Ако погледамо уназад у аналима македонске књижевне историје и покушамо да пронађемо прве радове посвећене младима, може се закључити да ће то бити драмски покушаји Јордана Хаци Константинова у којима преовладава дидактичко-педагошка функција. „У њима он педагогизира, морализира, поучава и критикује. У првој дијалогској сцени Разговор или прави човек. Јавление едно, овај аутор преко речи упућене ученицима разговара о утицају који на људе имају пороци, блуд, зло, пијанство, лењост, сујеверја и о великом значају доброте, праведности који воде до среће сваке особе. У дијалогској сцени Басна, кроз лажи два мангупа и њиховим причама, Џинот поучава своје ученике 'да се чувају лажи, јер је она велико зло'. (Стојановска-Друговац, 2000: 26–27). Али, ако размислимо да ли ове дијалогске сцене испуњавају критеријуме да се могу сврстати у литературу за младе, видеће се да оне заправо не задовољавају критеријуме, јер један од основних принципа у литератури за младе је да главни лик/ликови буде/у адолесцент/и, да је нарација у првом лицу, да се у раду третирају питања која утичу на младе. Истина је да су ови драматични призори Џина, иако су писани за ученике (децу/младе),

њихова порука је такође упућена одраслима или другачије речено – на децу и младе гледало се као на одрасле. У сваком случају, као што је раније наведено, то су почеци македонске књижевности за децу и младе, где Џин из позиције учитеља/едукатора васпитава децу и младе генерације. Дакле, није погрешно рећи да је генеза македонске књижевности за младе у драмских сценама Џина.

Што се тиче савремене македонске књижевности за децу, као аутори који се баве углавном писањем литературе за адолесценте, издвајају се имена Глигора Поповског, Бориса Бојациског, Јована Стрезовског, Видоје Подгорца и многих других аутора који припадају првој послератној генерацији македонских аутора. Овде су и дела Оливере Николове, Томета Арсовког, Весне Ацевске, Велка Неделковског и др.

4. Књижевност за младе Оливере Николове

Живот! Шта је живот? Широки појам испуњен емоцијама, падовима, илузијама, амбисима, успесима...

Корачајући дугим путем под називом „живот“, често осећамо потребу да наше емоције и осећања пренесемо на папир. То је управо оно што чини и ауторка Оливера Николова, која, ослањајући се на оловку и папир, ткаје реку од речи у облику сказне о осећањима, емоцијама. Оливера Николова говори о љубави, њеном постојању, њеном рођењу, предигри, срећи, пријатељствима, заљубљивањима, поделама међу младима.

У овом раду ћемо конкретније разматрати дела Оливере Николове, посвећене младима.³

Роман *Мој звук* (2013) као свој главни лик има дечака Панчу, основца, који је у епицентру адолесценције, па код њега су честе промене расположења: „У вечерњим сатима, мало сам плакао. Није то било ни због моје сестре, која не мисли ни о мени, ни о нашој породици, али то није било ни само због Лиле. То је било због нечега... у сваком случају, необјашњиво. У последње време често су ми сузе долазиле у очи и замислите – то је било баш у оним тренуцима када су други били весели и кад су се церекали због обичних глупости“ (Николова, 2013: 305). Близу његовог срца је девојка Лиле, али пошто нема храбрости да јој

³ Оливера Николова је рођена 1936. године у Скопљу. Школу је учила у Струги и Велесу, а завршила је Филозофски факултет у Скопљу. Радилa је као драматург на радију и телевизији. Пише за децу и за одрасле. Попознати дела за деца су: *Зоки Поки*, *Девојките на Марко*, *Светлосна година*, *Преминот не е осветлен*, *Тајната на жолтото куферче*, *Мојот звук* и др. За изузетна постигнућа у савременом изразу у књижевности за младе, 1983. године добила је Змајеву награду.

приђе, он често разговара са њом у сну. У “разговору” Лиле објашњава да свако тело производи свој звук: „Заиста, какав ли је мој звук, питао сам се, одједном осећајући се слаб због нечега. ...Ако сам добро, ако сам задовољан – тај мој звук је веома гласан; ако сам тужан, угуши се као мала лампица. Нити могу да се отарасим тога, да га отерам, нити могу да урадим нешто у тајности, а да он то не зна“ (Николова, 2013: 310). Панче живи сам са родитељима у малом граду Гевгелији, на југу Македоније, док његова старија сестра студира у Скопљу и због тога се Панче осећа усамљено. Недостатак особе са којом би разговарао о многим стварима и питањима која га муче, замењује разговорима са Лиле у сну. Али када и ти разговори не дају одговоре на дилеме, а са родитељима не зна како да комуницира, возом иде код сестре у Скопље, међутим, по њеном понашању схвата да и она има некога у свом животу, момка Петра. Јунак овог романа је оригиналан на много начина. Он не жели да буде као друга деца око њега, да се бави сакупљањем налепница, да размењује маркице, итд. Када му његова сестра даје камеру на поклон, Панче одлучује да направи албум са познатим људима, али само са онима којима је стало и који га поштују. Наравно, адолесценција не би била специфичан период ако је не прате турбулентне емоције, па Панче одлучује да направи заокрет у свом животу и да се приближи свету одраслих: „И тако сам постао првак... Ви већ погађате да ја нисам од оних који желе да буду шампиони у дневнику, у учионици, у школи. Мени око не трепери нити ме срце боли због тога... Постао сам првак, али нико не зна томе. Другачији. (...) Прво сам се погледао у огледало и рекао: –Панче, ову жицу на врату да не видим више! Купање, четкање, мало дезодоранса испод руке, сечење ноктију, прање ногу...јеси ли разумео? Из огледала ми се насмејало глупо лице...Али ја сам ухватио четку и удри, удри, до увече сам био као опрани прозор (Николова, 2013: 342). Из тих разлога, пажљивије одржава личну хигијену, одлази у дискотеку, већ покушава да пије и пуши да би схватио да то није за њега. Његова индивидуалност је веома јако изражена и зато за Нову годину одлучује да остане код куће сам, међутим, предомислио се у последњем тренутку и схватио да је узалуд желео да буде “шампион”, ако нема ко да га види. Његово одрастање се тог лета завршава зближавањем са девојчицом Лиле и онда Панче схвата да је узео свој живот у своје руке: „Лилине очи су постале дубоке, дубоке, и тако мрачне, тамне. Поглед нисам могао одвојити од њих, као у нашим добрим, кратким сновима у којима се нисмо свађали. ...А тог истог лета Лила и ја смо били заједно. И нико, осим ње,можда, није видео тако јасно да сам коначно узео весло у руке“ (Николова, 2013: 430).

Роман *Девојките на Марко* (2001) нам открива одрастање малог Славета, који због прекомерне љубави према старијем брату прихвата да забавља његове девојке, док је његов брат у ствари са својом правом девојком. Наравно, Славе не зна да му његов брат заправо намеће те обавезе да му Славе не би сметао за седам дана војничког одсуства. У покушају да не повреди девојке, Славе им посвећује максималну пажњу, организује шетње са њима, води их на базен, у посластичарницу, у биоскоп, итд. У тим дружењима са девојкама, Славе расте као дечак, као човек који не жели да девојке буду тужне јер их је његов брат насамарио. Водећи рачуна о осећањима девојака које знају све о завери и којима је он веома слadak, Славе израста у једног младића са великим срцем који поштује девојке, без обзира на то какве су: „Одједном решење ми је само дошло. Управо ја лично могу учинити нешто у вези са овим“, рекао сам. „Ако Марко не показује разумевање за девојку, смем ли да се усудим да је оставим да чека, и то сама, испред биоскопа где толико људи може да јој се смеје?“ „Не, рекао сам, Биљана не мора да зна да Марко не жели да буде са њом. Зашто да се увреди? Зашто да плаче? (...) То је значило да ћу само ја знати истину. Само ја и нико други. И нико неће плакати, и нико неће бити повређен“ (Николова, 2001: 25).

Николова у својим романима *Љубоболки* и *Светлосна година* оживљава љубав која се као птица феникс поново рађа из пепела и пламти и гори.

У роману *Љубоболки* (1988) љубав је јака као чаша доброг старог вина која задовољава душе и претвара се у опијум. У овој књизи Николова приказује адолесценцију двоје људи који су у каснијим годинама, али они још увек нису одустали од своје младости. Можда су им боре опиле лице, али им у души и даље буја вечна младост. У Милици и Драги тиња нешто у тајности, нешто из далека, скривено од света и од њих самих. Одавно су потиснули узајамну љубав која расте, гори и заробљава. Обоје су млади у души, али потискујући узајамну љубав, они не виде љубав између њихових унука. Они су као деца, свађају се, мрзе, жуде, беже, да би коначно признали ко су, шта су и шта осећају. Дешава им се један временски парадокс и испред забрањене љубави својих унука, они се испоједавају. А унуци, млади, невини, наивни, чезну за нечим новим, чезну за забрањеном љубави, и што је више забрањена, љубав се све више распламсава и постаје јача. Када је први пут срео, осећало се нешто између њих, љубав на први поглед. Још на самом почетку кад се упознају, кад се први пут сретну, заљубљују се. Пишу љубавна писма, траже скривене на-

чине да се виде, дрхте од среће увек кад се виде, почињу разговор, али се не могу дорећи. Пријатељство између унука и старијих носи једну велику поруку, а то је да смо сви људи и да сви у грудима имамо исто нешто без обзира на разлику у годинама, нешто што дрхти, живи као мала кошута, дише као мало дете у мајчиној утроби, фали нам као сунце и киша и боли као проливена црвена крв, као жива рана без ожиљка. И све ово горе речено полако буди питање: Шта је љубав? Да се воли, али и да боли и да се живи: „У кухињи Милица је скувала кафу и почела полако да је пије. Колико је срећна што има унуке! Они и не знају шта она за њих осећа, али ако! Једног дана кад и сами буду имали унуке, знаће. ..А треба ли да знају и за оно друго? Да њу...као и код младих људи...понекад срце тако зна да је понесе, па жели и да живи, да је неко носи у мислима, да се брине о њој... да... да... Али ако! И о томе ће једног дана сазнати, кад им се исто деси“ (Николова, 1988: 122–123).

У роману *Светлосна година* (2013) видимо интриге младих људи, жеља да се побегне из реалног света и креирање неког лажног света, стављање маске на лице са којом је неко више поштован и вољен, све то због подизања сопственог ега и потцењивања других, а, наравно, и несвесно повређујући их. У овом роману постоји креирање лажног света, завођење и кршење девојачких срца. Али на крају, ипак, преко својих грешака млади сазревају, уче, откривајући да се и демони жртвују показујући да знају да воле. У овом роману суочавамо се са заљубљивањима, са изблеђеном љубављу, са неправдом. Срећемо се са оним познатим заштитничким односом старијих према млађима који не познају горку страну љубави. Зато су у овом роману преплетене прошлост и садашњост које доносе будућност. Овде се крије и илузија и чежња да ли љубав постоји, да ли долази, да ли ће немо нестати у бесконачним лавиринтима живота. У овом роману, такође, списатељица нам показује сиромаштво и душевну беду људи и њихову финансијску слабост, снагу за сналажењем у великим проблемима, као и систем реципроцитета: буди човек, помози ми и то ће ти се некад вратити.

Због материјалних добара има и поделе међу младима на основу тога ко колико новца има, ко је моћнији – они који имају више моћи, поносе се тиме иако није заслужено, потцењују друге, а оне који живе оскудно, презиру, наносе им штету. За њих живот сиромашних људи не вреди ништа, они који живе на улици су одбачени. Креирају свој свет у коме главни покретач нису човекове вредности, већ новац и моћ. У овом роману је представљено и пријатељство као суштинска људска врлина.

Ово се односи на Хелгу која помаже Арни, која се налази у ситуацији да код куће мора лагати да је сама купила клизальке, да је новац који је уштедела потрошила да би купила клизальке, иако то није било тако. Она је, у ствари, давала свој новац Вилију, арогантном младићу, да би штитио њу и њеног рођака Трајчета, после чега Хелга даје своје клизальке Арни да не би имала проблема пошто су њени родитељи мало строжи од других, а пошто су сиромашни, немају новца за бацање. Све то Хелга ради из љубави према Арни, желећи да јој помогне. Ретки су људи који желе да ти помогну, кад је цео свет против њих. Арна машта да буде као сва остала деца у школи, да буде богата, али се она осећа усамљено, потцењено јер је окружена људима који желе да је повреду. Оба романа су исткана од људских осећања, буде осећања о смислу људског постојања, о љубави. Оливера Николова је врхунски писац који уме успешно да нам прикаже своју циљ и причу, писац који се зна поиграти са људским животима, али и приближити реалност. Она не оставља да се роман заврши трагично, већ победом љубави изнад свега: „Али, Вили Холер је, ипак, сео до мене и шапнуо ми: „Либе, Арна“, а мени су се ноге тресле, дробиле се кости, сва сам се ронила и распадала“ (Николова, 2013: 347).

Роман *Бели стапки* (1993) нам открива једну детективску заверу у породици близанаца Костадина и Александра Капаца. Овде је потенцирана презаузетост родитеља, отац је познат и славан фудбалер, а мајка новинарка: „Новинарка во телевизиско студио, со работно време што ѝ оневозможуваше целосно да им се посветува на своите близнаци“ (Николова, 1993: 11). Осим тога, кроз роман се стално провлачи и жеља да се сакрију непријатни наступи мајке: „му советуваше за измореното срце на Наталија“ и препоручује „да води помирен живот, без секакви стресови и нервози“ (Николова, 1993: 12). У центру дешавања романа, као активни учесници укључени су дедови, један са мајчине и други са очеве стране, који као соколови пазе на своје унуке. Радња романа је повезана са екскурзијом у Преспи где ученици основне школе треба да оду, али само најбољи у својој класи. Код једног од ученика са slabим успехом рађа се завист, од које произлази фиктивна интрига за наводне опасности која прети оцу фудбалера. Током трке да се уради оно што је најбоље, да се заштите вољене особе, укључујући дедове, као и школске другове, укључују се и суседи, а млади са својом посвећеношћу, организованости и озбиљности јер ситуација то захтева, израстају у зреле младе људе, па чак и оне који су залутали због зависти, враћају се на прави пут.

Роман *Преминот не е осветлен* (2013) третира и социјалну тему, тему детета које је сироче и које живи у дому за деца без родителја. Превелика жеља за породицом и топлим домом, омогућава преваранту да га искористи представљајући се као његов отац. Срећом, истовремено, Соколе се упознаје са Игоровом породицом, момком који има дванаест година, који је један размажени јединац, који од самог упознавања са Соколом осећа неповерење према њему: „По лику он је био веома симпатичан и мио, понашао се учтиво и васпитано, пажљив према свакоме, али баш то ме одвраћало од њега. Те васпитне норме, којима су и мене подучавали, изгледале су ми као најсигурнији пут према правом ропству. Сваког ко их је прихватао сматрао сам папагајем или лицемерником. Нисам веровао да, једноставно, може да постоји неко младо створење које жели да буде учтиво и васпитано, или све то да прихвата добровољно. Једном речју, Соколе ми је изгледао ненормално“ (Николова, 2013: 8). Соколе ће бити веома топло примљен и често позиван у Игорову породицу, са циљем да би имао и одређени позитивни утицај на Игора, као што се нада његова мајка: „А ја сам мислила да ће он позитивно утицати на нашег Игчета... – Он да утиче позитивно на нашег Игчета! Колико се ти заносиш, Анка! Нико није успео нашег Игчета да измени, па ни он!“ (Николова, 2013: 19).

5. Закључна разматрања

У овом раду, најпре разматрамо адолесцентску литературу као жанр и покушава се да се, преко неколико романа од списатељице Оливере Николове, прикаже сазревање и раст младих кроз разне животне изазове и опасне ситуације са којима се суочавају при томе. Неки од тих хероја, као Панче, у сазревању желе да буду остављени на миру и да покажу своју генијалност, други, као Славе, расту тако што брину о осећањима одбачених девојака, у трећем роману *Љубоболки*, млади откривају љубав заједно са старијима и притом се понашају идентично кад је љубав у питању, у *Светлосној години* млади су суочени са борбом за превласт материјалног изнад љубави, у роману *Бели стапки* кроз детективске интриге и опасности, својим озбиљним понашањем млади људи израстају испред наших очију, у роману *Преминот не е осветлен* преко социјалне теме, аутор указује на опасности које прете младима са улице уколико јој се препусте. Кроз сва та искуства, млади стичу искуство, али и граде свој лични идентитет. Сва ова дела, као и многа друга, указују да се младима треба посветити велика пажња, нарочито у периоду сазревања, било саветима, или једноставно сазнањем да су старији поред њих и увек ту за њих.

ЛИТЕРАТУРА

- Brodie, D. (2004). *Speaking From The Editor's perspective: Who's It For?*, Journal Of Children's literature, 30.2, 2004, 37–43, 3 March 2015.
- Cart, M. (2010). *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, 2nd ed., Chicago, Harper Collins Publishers, p.275 (Preuzerood Emily Colletti, *Young Adult Literature "Catching Fire": Classroom Implications for Secondary Schools*, Eastern Michigan University, 2014, p.30.).
- Crowe, C. (2001). *The problem With YA Literature*, English Journal, 90.3, 146–150, 3 March 2015.
- Doll, J. (2015). *What does young adult mean*, The Wire, The Atlantic Monthly Group, 2 March 2015.
- Fox, J. A. (2010). *Girls coming of age: possibilites and potentials within young adult literature*, 6, College of liberal Arts & Social Sciences Theses and dissertations, DePaul University, p.8, 45.(Louise Rozenblatt, *Literature as Exploration*, New York, NY, D., Appleton Century Company, 1938).
- Holand, I. (1980). *What Is a Young Adult Literature?*, Young Adult Literature: Background and Criticism, Chicago: American Library Association, p. 33–40.
- Petković, Lj. D. (2014). „Književnost za mlade, adolescencija, fantastika i (subverzivna) didaktika: nekoliko primera“. *Philologia mediana*, 6, Filozofski fakultet, Niš: Univerzitet u Nišu.
- Rosenberg, P. The Coming of age of Young Adult Literature: Adollescence, Culture and narrative, https://www.academia.edu/5833024/The_Coming-of-Age_of_Young_Adult_Literature_Adolescence_Culture_and_Narrative, 01.03.2015
- Stephens, J. *Young Adult: A book By Any Other Name...: Defining The Genre*, Alan Review, 35.1,
- Trupe, A. (2006). *Thematic Guide to Young Adult Literature*, Greenwood Pub Group, (preuzeto od Danijele Lj. Petković, Književnost za mlade, adolescencija, fantastika i (subverzivna) didaktika: nekoliko primera).
- VanderStaay, S. (1992). *Young-Adult Literature: A Writer Strikes The Genre*, English Journal, 81.4, 48, 3 March 2015.
- Yanders, J (2014). *Seeking infinity: Exploring the meaning and potential of young adult literature*, ProQuest LLC. https://www.academia.edu/8365036/Seeking_Infinity_Exploring_the_Meaning_and_Potential_of_Young_Adult_Literature 01.03.2015.
- Николова, О. (2013). *Мојот звук*. Скопје: Детска радост.
- Николова, О. (1988). *Љубоболки*. Скопје: Детска радост.
- Николова, О. (1993). *Бели стапки*. Скопје: Детска радост.
- Николова, О. (2001). *Девојките на Марко*. Скопје: Култура.
- Николова, О. (2013). *Премином не е осветлен*. Скопје: Детска радост.
- Николова, О. (2013). *Светлосна година*. Скопје: Детска радост.
- Опачић, З. (2011). „Проблематизовани идентитет у роману Будале и смарачи Улфа Старка“. *Детињство*, бр. 2, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Стојановска-Друговац, Ј. (2000). *Бајка на животот*. Скопје: Култура.

Jovanka Denkova, Ph.D.

Mahmut Ćelik, Ph.D.

Faculty of Philology “Goce Delčev” University of Štip, The Republic of Macedonia

ADOLESCENCE IN THE WORKS OF OLIVERA NIKOLOVA

Abstract: This paper explores adolescence as one of the most turbulent periods in human life. First, we will look at the terminologically different definitions of “literature for the young”, and then we will turn to the scholarly conclusion to describe literature for the young as a hybrid genre of children’s and adult literature, whereas these features need to be distinguished and the difference between them, if there is any, to be established, as well as their boundaries and such. All this will be analyzed in the works of the famous young Macedonian author Olivera Nikolova.

Key words: novels for children and young, Macedonian literature for young, Olivera Nikolova.

Др Миланка Маљковић*
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди,
Република Србија

Маријана Пуља, спец.
Предшколска установа „Мала оаза“,
Земун, Република Србија

Татјана Мршић, спец.
Кикинда, Република Србија

UDC 792.9-053.2
Оригинални научни рад

ПОЗОРИШТЕ СЕНКИ У ФУНКЦИЈИ ПОДСТИЦАЊА РАЗВОЈА ДЕЧЈЕГ ГОВОРА

Сажетак: Позориште сенки се јавља у дечјем вртићу као посебан облик позоришне уметности. Оно је веома привлачно и интересантно деци, а при том, лако га је организовати због једноставности техничких решења. Ефекат који оно има на децу јесте вишеструк, зато што представља спој визуелних, аудитивних и моторних доживљаја у синкретичком изразу дечјих говорних могућности.

Рад који представљамо резултат је сазнања о практичној примени позоришта сенки од стране васпитача током активности на развоју дечјег говора, као изузетно важног сегмента његове професионалне делатности. Истраживањем смо настојали да дођемо до података да ли васпитачи током реализације језичких активности са децом користе позориште сенки, у којој мери и са којим циљем. У испитивању су примењене дескриптивна метода и техника анкетирања. Анализирано је 120 васпитача на територији Републике Србије. Иако је у одговорима васпитача установљена разлика у погледу организације активности применом позоришта сенки, исказана је и заједничка спремност да овакве активности деца воле и да их оне додатно мотивишу за самосталан стваралачки рад. Статистички значајна разлика уочена је у броју васпитача који редовно користе позориште сенки у свом раду, али и погледу места и улоге детета током самог процеса рада.

Кључне речи: васпитач, дете, пракса, говорни развој, позориште сенки.

* maljkovicm62@gmail.com

1. Увод

Драматизација текста је омиљена метода рада са децом предшколског узраста. Деца често и сама организују своје драмске игре. То су праве „представе“, у којима нема ни режисера, ни сценографа, ни глумца, или, боље речено, они су и прво и друго и треће. Организују своју драмску игру, уживљавајући се у најразличитије улоге и на тај начин одређују свој однос према средини у којој се крећу.

Играјући се деца опонашају одрасле, животињске љубимце, па чак се понекад поистовећују са њима. Њиховој машти тада нема краја. Данас је тенденција да се драматизацијом што шире и потпуније обухвате дечије игре, снови, маштања, детињство у целини са свим његовим карактеристикама.

Различите су могућности организовања драматизације текста, кроз слободне драмске импровизације, пантомимске вежбе, глуме на задати лик и тему, игроказа, итд. Тешко би било све их описати. „Једно је сигурно: различитим облицима драмског рада деца ослобађају своје личности, обогаћују способност изражавања, јачају жељу за активношћу, а према неким мишљењима таквим радом помоћи ће се несигурној деци и оној са неким психолошким и социјалним проблемима да их преброде“ (Маљковић, 2013).

Позориште сенки један је од облика драмског приказа текста, током којег деца видно изражавају своје задовољство и уживање током реализације представе, а које има значајну улогу у развоју њихове говорне комуникације. Светлост и ликови на платну мотивишу их на активност и остављају пријатан утисак на њих. Подстичу њихове емоције и потребу за личним језичким, тј. сценским стваралаштвом.

Позориште сенки представља спој визуелних, аудитивних и моторичких доживљаја у синкретичком изразу дечијих говорних могућности. Оно је интересантно за децу предшколског узраста зато што *пружа детету двоструку улогу: аниматора и посматрача*. У улози посматрача дете ће уживати, а као аниматор оно ће бити креативно и активно.

2. Теоријски оквир

Позориште сенки је облик луткарства у коме фигуре, плошне лутке, пролазе између јаке светлости и белог платна, док се са друге стране оцртавају њихове сенке. И ако на први поглед изгледају једноставне по својој структури, ове лутке су се, као и њихове сенке, показале као уметнички медиј.

Постоји мишљење да се позориште сенки развило око 200. године пре Христа и то у Индији. У то време су биле врло интензивне теме везане за митове и легенде. Из Индије позориште сенки се проширило у Кину, Јапан и на Јаву. Кинеско позориште сенки задивљује својим перфекционизмом и баш из тог разлога позориште сенки има и други назив, а то је кинеско позориште.

У старије време, представе су имале религиозни карактер, а извођачи су били свештеници. Временом, сенке престају да буду искључиво религиозна уметност, а фигуре добијају људске покрете и облике.

Позориште са сенкама је мање позната врста позоришта. Није намењено за ширу публику, из разлога што се бољи утисак оставља на ужу групу људи. Неопходна средства за његову реализацију није тешко обезбедити, не захтева посебно материјално улагање, нити превише додатног времена за његову припрему. Поред замрачене просторије, платна и пројектора (обична лампа или сијалица) која баца светлост, за његову реализацију потребно је само мало маште, креативности и добре воље оног ко ствара сенке, а које се у овом позоришту јављају као глумци. Фигуре су направљене најчешће од картона чији изглед и занимљивост зависи од вештине од оног ко их црта и изрезује, у нашем случају васпитача. Свака фигура треба да има отворе који се исеку на картону, на деловима које желимо да истакнемо, а кроз које пролази светлост ради бољег ефекта и стварања природног доживљаја приказаног.

Позориште сенки је дуготрајно, а једном направљене фигуре могу имати вишеструку употребу у презентацији различитих књижевних текстова. Представа се лако осмишљава и реализује, а притом оставља снажан утисак, како на децу тако и на одрасле.

3. Позориште сенки у децјем вртићу

Позориште сенки, као посебан облик позоришне уметности, привлачно је и интересантно деци. Одлично је средство приликом интерпретације књижевних текстова са мањим бројем ликова и једноставном фабулом. Међутим, његов репертоар није ограничен и, пре свега, зависи од креативних способности самог васпитача.

Приликом израде и припреме материјала за позориште сенки васпитач треба да има у виду број ликова које треба да представи сенкама, њихов положај, изглед декора и реквизита који ће се користити у представи.

Представа не сме да буде претерано дугачка, јер ће дечја пажња попустити. Такође, не би требало да буде оптерећена сувишним дијалозима између ликова, а текст који ликови изговарају треба да буде ритмичан и поетичан како би био што занимљивији деци. Да би постигао динамичност препоручљиво је да се васпитач служи разноврсним звучним ефектима током представе, а посебан ефекат на децу оставља убацивање краћих песама које певају ликови у кључним моментима, позивајући, притом, и децу на активност.

По угледу на васпитача, деца и сама радо организују позориште сенки, експериментишући светлошћу, кретањем ликова и стварањем сенки уз помоћ разних предмета. Посебно задовољство им причињава игра сенки уз помоћ њихове шаке и прстију.

Поред забаве реализација позоришта сенки детету омогућава да: развија изговарање појединих гласова и речи, богати свој речник и конструише реченицу, покреће сопствени мисаони, фантазијски и емоционални свет и речима га изражава, у игри са ликовима манипулише и притом се изражава онако како оно жели, своје искуство сазнајно или емотивно преноси на замишљени план, присваја оне сегменте реалности у којима не може непрестано да учествује, слободно се игра лингвистичким формама, комбинује их на различите начине и преобликује, језик повезује са властитим осећањем и виђењем света, измишља неочекиване језичке конструкције, монологе или дијалоге, игра се гласовима, слоговима, речима и граматичким формама, ужива у властитим језичким творевинама (новим реченицама, песмама, деловима текста...).

Учествовањем у представама дете директно богати свој говорни израз. Оно је стимулисано да реч, реченицу, висину гласа, интензитет и темпо говора доведе у склад са оним што мисли и осећа. Уколико у васпитној групи постоје деца која имају говорних проблема, у овако организованој игри, она ће превазилазити постојеће тешкоће, кориговаће их, а истовремено, под утицајем вршњачке едукације, пружа им се могућност да проширују свој говорни потенцијал.

4. Анкета

За потребе рада у школској 2014/15. години анкетирано је 120 васпитача. У овом истраживању пошло се од претпоставке да васпитачи приликом реализације активности из Методике развоја говора користе позориште сенки. Анкета је имала за циљ да се *утврди степен практичне примене позоришта сенки од стране васпитача током активности на развоју дечјег говора.*

У испитивању су примењене дескриптивна метода и техника анкетирања.

Поред тога што смо настојали да сазнамо да ли васпитачи у свом раду користе позориште сенки као драмски облик рада, покушали смо да дођемо и до података шта их мотивише на његову реализацију, шта им је циљ приликом организовања и да ли и колико током реализације представа дечје индивидуалне способности долазе до изражаја.

Анкета се састојала од 10 питања. Васпитачи су пред собом имали питања са заокруживањем и питања код којих постоји могућност давања самосталних одговора.

5. Постигнућа

Анкету су попуњавали васпитачи чији просечан број година радног стажа износи 20 година. Анализом прикупљених података који комбинују објективне и субјективне оцене васпитача дошли смо до следећих података.

Приликом реализације активности на развоју говора драмски метод рада увек примењује 46 испитаних (38,33 %), понекад 64 (53,33 %), а 10 васпитача (8,34 %) изјаснило се да овај метод не примењује у свом раду.

Када је примена позоришта сенки, као једног од облика драматизације текста у питању, прикупљени резултати дају сасвим другу слику. Од укупног броја анкетираних 22 васпитача увек користе позориште сенки како би деци представили књижевни текст, 41 васпитач користи понекад, али врло висок проценат испитаника, њих 57, у свом раду не користе позориште сенки.

На основу добијених одговора у анкети, примена позоришта сенки приликом рада на књижевном тексту, има следећи редослед:

Табела број 1: Примена позоришта сенки

Рангирање	Организовање позоришта сенки од стране васпитача	Број васпитача	%
I	Никад	57	47,50 %
II	Понекад	41	34,16 %
III	Увек	22	18,34 %

Имајући у виду олакшавајуће околности, с обзиром на погодности за његову израду, остаје отворено питање шта васпитаче спутава да користе овај вид драматизације текста. Да ли се одговор налази у њихо-

вом непознавању овог драмског метода рада, у незаинтересованости или нечему сасвим другом. Остаје нам да у неком новом истраживању дођемо до ових података.

У оквиру анкете васпитачима смо поставили и следеће питање: Шта највише утиче на опредељење да организујете позориште сенки након усвајања књижевног текста?

Одговор на ово питање дало је нешто више од половине анкетираних васпитача, њих 65, а 55 анкетираних васпитача није дало никакав одговор. Анализу прикупљених одговора илуструје следећи табеларни приказ:

Табела број 2: Мотив за организовање позоришта сенки

Рангирање	Мотив	Број васпитача
I	Активна улога детета	42
II	Интересовања деце и њихова иницијатива	22
III	Да забаве децу	1
IV	Без одговора на питање	55

Неминовно је констатовати да би подаци до којих смо дошли били потпунији и конструктивнији да су сви анкетирани васпитачи дали одговор. У односу на прикупљене одговоре у оквиру табеларног приказа јасно се уочава да већина васпитача мотив за реализацију представа проналази у стварању могућности да дете има активну улогу у сопственом развоју. Висок проценат васпитача ову активност организује на основу дечје иницијативе и интересовања, што је охрабрујући податак који ствара за рад у коме је дете активни учесник. Само за једног анкетираних васпитача позориште сенки је активност која слуша искључиво да забави децу.

У оквиру овог истраживања, један од циљева анкете био је и да утврдимо да ли се догађа да интерпретација текста, током позоришта сенки, поприми сасвим другачији ток и радњу у складу са дечјим интересовањима (да мењају крај приче, убацују нове ликове и додатне радње, уносе детаље по сопственој жељи...). Одговор који је заокружила већина испитаних васпитача њих 92 (70,76 %) јесте да се то током рада често дешава, а 28 (21,54 %) испитаних васпитача истакли су да се дешава, али понекад. Овај податак указује на место и улогу детета током реализације активности, тј. да дечја креативност и флуентност идеја током представе долазе до изражаја.

У оквиру истраживања настојали смо утврдити шта васпитачи реализацијом позоришта сенки са аспекта дечјег говора настоје да раз-

вијају код њих. Највећи број анкетираних васпитача (80) на првом месту желе да постигну добру комуникацију међу децом, након тога, да богате дечји речник (30 васпитача), а на трећем месту по броју васпитача (10) је рад на подстицању дечијег језичког стваралаштва.

Када је реч о приоритетним циљевима током реализације позоришта сенки са децом предшколског узраста, на основу одговора васпитача дошли смо до следеће ранг листе:

Табела број 3: Циљ организовања позоришта сенки

Рангирање	Циљ	Број васпитача	%
I	Дечја креација текста	51	42,5 %
II	Едукација кроз забаву	29	24,16 %
III	Провера усвојености садржаја обрађеног текста	26	21,67 %
IV	Сценски наступ детета	14	11,67 %

Одговори које смо анализирали дају охрабрујуће резултате. С обзиром на то да су васпитачи на првом месту истакли дечју креативност, то значи да је место и улога детета током реализације представе за анкетираних васпитача врло битна, да се уважавају њихове индивидуалне потребе, идеје и ставови. На тај начин детету се оставља могућност да садржај који је чуо преобликује, креира и уобличава на основу сопственог виђења и у складу са његовим језичким могућностима.

Приликом реализације позоришта сенки 54 анкетираних васпитача на првом месту уважавају дечје мишљење, на другом (47 васпитача) деци остављају могућност да бирају шта ће, како и са ким да раде, а само 19 васпитача исказује ригидност у методичком приступу и од деце захтева да ураде тачно оно што су они сами (васпитачи) испланирали.

Одговором на ово питање истакнут је позитиван положај деце током реализације говорних активности, тј. да се њима приликом реализације представе стварају могућности за активно учествовање у њој.

Одговором на последње питање у анкети желели смо да сазнамо да ли приликом реализације позоришта сенки родитељи узимају активно учешће, тј. да ли постоји сарадња око припреме за представу између васпитача и родитеља. Од укупног броја анкетираних васпитача, само њих 14 (11,66 %) понекад има помоћ од стране родитеља, а великом броју васпитача, 106 (88,34 %) родитељи никада нису пружили помоћ или подршку било какве врсте.

Добијен податак указује, да још увек, не постоји добра и континуирана сарадња између васпитача и родитеља када је реализација методичких садржаја у питању и указује на потребу додатно ангажовање васпитача како би се и у том делу његових професионалних компетенција учинио помак.

6. Дискусија и закључци

На крају овог рада неопходно је истаћи да примена позоришта сенки, као вида драматизације књижевног текста, омогућава да дете спонтано, кроз игру, изражава своје емоције, решава дилеме и упознаје свет који га окружује, радећи, притом, на сопственом говорном, емотивном, естетском и сазнајном развоју.

Подаци које смо за потребе овог рада прикупили охрабрују. Указују нам да висок проценат анкетираних васпитача, приликом обраде или понављања књижевног текста, у раду са децом користи позориште сенки. Током реализације представе васпитачима је дете, његове потребе и могућности на првом месту, остављајући им простора да текст трансформишу у складу са сопственим потребама, могућностима, искуством и тренутном мотивацијом. Мишљења смо да је таквим приступом рада од стране васпитача позориште сенки добило право место и улогу у васпитном раду на говорном развоју детета.

За ауторке овог рада остаје приоритетан задатак да у неком наредном периоду васпитаче који су се изјаснили да не користе позориште сенки подстакну на то. Како и на који начин их мотивисати, покушаћемо да дођемо до одговора у истраживањима која нам следе.

Оно што је битно, а што се потврдило овим радом, јесте да реализација позоришта сенки представља узајамно уживање како за васпитача, тако и за децу и да свако од њих током реализације има могућност да максимално испољи сопствену личност, тј. да спонтано и непосредно преко игре светлости и сенки изрази свој интимни доживљај себе и света који га окружује.

ЛИТЕРАТУРА

- Бојовић, Д. (2010). *Више од игре. Драмски метод у раду са децом*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Голоб, З. и Ранитовић, Б. (1959). *Казалиште сјенки*. Загреб: Савез друштава „Наша деца“.
- Каменов, Е. и Филиповић, С. (2010). *Мудрост чула. Дечије драмско стваралаштво (V део)*. Нови Сад: Драгон.

- Кулунџић, М. (1988). *Мој живот с лутком*. Сарајево: Пословна заједница професионалних позоришта Босне и Херцеговине.
- Лазић, Р. (2002). *Естетика луткарства*. Београд: Ауторско издање.
- Лазић, Р. (2004). *Светско луткарство*. Београд: Фото футура.
- Маљковић, М. (2007). *Басна лектура мудрости*. Нови Сад: Змај.
- Маљковић, М. (2012). *Методика развоја говора*. Кикинда: Историјско-завичајно друштво „Кинђа“.
- Покривка, В. (1978). *Дијете и сценска лутка*. Загреб: Школска књига.
- Чакић-Симић, Н. (2007). *Белешке луткарског помоћника*. Београд: Креативни центар.

Milanka Maljković, Ph.D.

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

Marijana Pulja, Specialist

Preschool Institution "Mala oaza", Zemun, The Republic of Serbia

Tatjana Mršić, Specialist

Kikinda, The Republic of Serbia

USING THE THEATRE OF SHADOWS TO SUPPORT CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT

Summary: The theatre of shadows exists in kindergartens as a specific form of theatre art. It is very interesting and appealing to children. Moreover, it is very easy to organize since it uses simple technical solutions. The effect it has on children is manifold since it represents a combination of visual, auditory and motor experiences in the syncretic expression of children's speaking skills.

The article we present is a result of findings about the practical application of the theatre of shadows by kindergarten teachers during activities aimed at developing children's speech which is an exceptionally important aspect of their professional engagement. Our research was conducted in order to find out whether teachers use the theatre of shadows during the linguistic activities with children, to what extent and with what purpose. Descriptive method and the technique of questionnaire were used in the research, and 120 teachers from the Republic of Serbia participated in the research. Even though the teachers' responses differed when it came to the organization of activities with the theatre of shadows, they also showed their shared conclusion that children like these kinds of activities and that they further motivate them for individual creative effort. A statistically significant difference was noted in the number of kindergarten teachers who regularly use the theatre of shadows, as well as in the position and the role the child is given in these activities.

Key words: kindergarten teacher, child, practical activities, speech development, theatre of shadows.

Мр Алма Тртовац Дедић*

Учитељски факултет, Београд,
Универзитет у Београду,

Република Србија

Др Адмира Конићанин

Државни Универзитет у Новом Пазару,
Република Србија

UDC 371.382-053.2

Стручни чланак

БРОЈАЛИЦЕ ЗА РАЗВОЈ РИТМА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Сажетак: Ауторке у раду указују на значај бројалица у васпитно-образовном смислу, као популарног облика пребројавања у дечјим играма, који има задатак да на најуспешнији начин одреди оног учесника у игри који ће имати одређено задужење у наставку. Циљ активности је да ритмичка стимулација, у виду извођења бројалица, подстакне децу на креативни музички израз и притом има релаксирајуће дејство.

У уводном делу бројалице се свеобухватније дефинишу као омиљене дечје игре које се организују као увод у остале игре, а користе се за развијање ритма и неговање васпитних особина. Пракса показује да деца воле бројалице и да их са великим интересовањем изводе. То се посебно односи на узраст од три до пет година, а радо их користе и старији, па и школарци.

Ауторке у раду на примерима реализованих бројалица, потврђују релаксирајућу функцију ове активности која, притом, развија и богати говор и креативно мишљење, подстичући позитивним дејством целокупни васпитно-образовни развој предшколског детета. С обзиром на то да деца радо изводе бројалице, због наглашене ритмичности, њихови текстови говоре баш о ономе што деца највише воле: животињама, цвећу, сунцу, звездама, о свему оном што је деци блиско.

Кључне речи: бројалице, ритам, дечје игре, предшколски узраст.

1. Увод

Предшколско васпитање се одређује као део систематског васпитања и образовања и има значење исходишта широких, непрекидних процеса васпитних утицаја. Циљ предшколског васпитања и образовања јесте да се најмлађим генерацијама створе услови за интелектуални, друштвено-морални, физички, радни и естетски развој, како би били добра основа за надградњу дечје личности у основној школи. Васпитањем је потребно утицати на дечју емоцију, јер она је покретач за рад и стварање.

* alma.trtovac@gmail.com

За разумевање уметничког дела, неопходно је поседовати дозу естетског осећања. Његов развој код деце је обавезан као део предшколског рада.

Код деце је већ у предшколском периоду наклоност према моторичности веома изразита и како је покрет један од најстаријих уметничко-изражајних фактора, најчешће у пракси дете своје емоције изражава покретом. Једино су примитивни народи и деца сачували способност да своја расположења и душевна стања спонтано изражавају помоћу покрета. Ритамске појаве из природе и живота деца су учили још пре поласка у школу, као што су на пример: куцање човековог срца, човеков ход, тестерисање дрва, успављивање лутке, игра лоптом, клацкање, марширање итд. За репродуковање и подржавање ритамских појава, деца се могу користити својим рукама и ногама као најпогоднијим ритамским инструментима, на пример: ударањем руке у руку, ударањем оловком у сто, покретима сличним оним при вучењу ужета, кошењу траве итд. Покрети тела такође могу имати исту сврху: напред–назад, лево–десно, ходање, трчање, чучање и устајање. Можемо употребити и разне ударалке, као и инструменте које сами могу да направе (нпр. звечке, односно кутијице напуњене неким зрнцима). Питалице, бројалице, односно говорни ритам, као и музичке дечје игре, могу послужити за доживљавање и развијање ритма.

У различитим играма деца још у предшколском узрасту изговарају бројалице, питалице, ругалице кроз које се на природни начин упознају са разноврсним ритамским трајањима. Значај бројалица је велики јер се кроз разбројавање код деце ствара ведро расположење, као и осећај за ритамско трајање. Поред развијања ритамског осећања, бројалице умногоме доприносе и усавршавању дечјег говора. Колективно изговарање текста дисциплинује децу да равномерно и тачно изговарају одређени текст што је важно за њихову дикцију.

„У игри дете није само дете које треба да се покорава вољи и наређењима старијих, већ човек који уме сам да мисли, ствара планове руковођен својом маштом, испољава своје формиране карактерне особине и манифестује своје расположење према овоме или ономе“ (Аранђеловић, 1973: 65). Игром дете вежба и развија своје физичке и психичке снаге и способности, стиче знање о спољном свету, развија и формира вољне особине, богати речник и изграђује свој говор. Игром дете сазнаје и развија своје стваралачке способности, упознаје односе међу људима и изграђује своје понашање и однос према свету и животу, дете се социјализује. Сто-

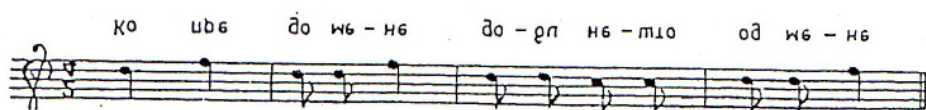
га се игра јавља као основни облик учења предшколског детета (Каменов, 1986: 156).

Бројалице су пожељна наставна средства за реализацију великог броја садржаја, а самим тим и циљева и задатака у активностима. Ови задаци односе се првенствено на ритамске и мелодијске садржаје, али и на развој осталих музичких способности, као што су осећај за формалне целине, вишегласје, темпо, и на друге чиниоце неопходне за формирање музичких способности деце у млађим разредима основне школе (Терзић, 2004: 277).

Према начину извођења и циљевима који се постижу њиховим извођењем, бројалице се могу поделити на бројалице чији је циљ развијање осећања ритма (разбројавање) и бројалице помоћу којих се, поред ритма, развија и деџи слух, односно, оне које се певају.

Према Поповићу и сарадницима (1963), у раду на развијању ритма предност се даје говорним бројалицама. Осећај за ритам се учвршћује разговетним изговарањем различитих текстова прикладних за различит узраст и уједначеним покретом разбројавања. Касније се покрет разбројавања замењује корачањем, ударањем ноге о под, плјескањем длана о длан, длана о клупу, длана о надланицу (дживљај наглашеног и ненаглашеног тактовог дела).

Међутим, према другом аутору,... певане бројалице су значајније за развој ритма, али и за интонативно постављање прамотива дечјег музицирања западног „ку-ку“ система и нашег народног, заснованог на народном певању (Стојановић, 1996: 12).



При избору бројалица васпитач се руководи узрастом и говорним способностима деце. У његовом раду треба да буду заступљене обе врсте бројалица. Кроз бројалице деца доживљавају различита нотна трајања, развијају способност равномерног извођења ритамског текста, разликују темпо у извођењу (брз, умерен, спор), одржавају интонацију. Поред текста, важан је и ритам бројалица који би требало да буде једноставнији.

Пракса је показала да деца воле разне игре бројалица и да их са истим интересовањем примењују сва деца света. То се посебно односи на узраст од три до пет година, а радо их користе и старији, па и школарци.

Њихови текстови говоре баш о ономе што деца највише воле: животињама, цвећу, сунцу и звездама и о свему оном што је деци блиско.

Бројалице одликују разноврсност метричко-ритмичког нијансирања, мелодичност и јасноћа изговора гласова и речи, те су зато врло погодне за рад са најмлађима, посебно у време када стичу прва говорна искуства. Њима се, између осталог, пружа пример за правилно обликовање уста при изговарању гласова, правилну дикцију, дисање при говору, изговор речи и слично. По својој форми и склопу речи, за децу овог узраста највише одговарају једноставне, кратке, мелодичне бројалице, као што су: *Еци, пеци, пец, Иш'о меда у дућан, А, бе, це, де*, и друге. Ако дете задржава интересовање и пажњу, то треба искористити за даљу активност. Треба подстаћи дете да уз изговарање бројалице плеска рукама, да се гега, да ритмично хода, да скакуће као зека и сл.

Деца се радују бројалицама које садрже текстове – речи без одређеног смисла и садржаја, али се римују и утичу на развијање говора и ритма.



**Ta-ši, ta - ši ta - na - na, i svi - le - na ma - ra - ma,
u ma - ra - mi še - će - ra, da nam de - te ve - će - ra.**

Бројалицама могуће је остварити: васпитне, образовне и практичне задатке музичког васпитања.

Васпитни задаци остварују се придржавањем правила игре која важе за сву децу, по одређеном реду, јер то захтева текст.

Образовни задаци бројалице омогућују доживљавање нотних трајања, развијање способности равномерног извођења ритмичног текста, разликовање спорог, умереног и брзог темпа, као и способности одржавања интонације тона одређене висине у току трајања бројалице, наглашавање тезе у односу на арзу.

Практични задаци огледају се у корелацији са развијањем говора, јер бројалице доприносе правилном изговору речи и њиховој подели на слоге. Њихова практична примена потврђена је у организовању разних телесних активности.

2. Методички поступак при обради бројалице

Приликом избора бројалице мора се водити рачуна о узрасној групи и просечним могућностима деце. То се, пре свега, односи на речи бројалице, које треба да буду познате и лаке за изговор, а ако има непознатих речи, треба их на време објаснити. Поред текста, треба обратити пажњу и на ритам бројалице. У већини бројалица ритам је једноставан, али паузе могу изазвати забуне и зато им у обради треба посветити посебну пажњу.

Када је у питању такт, најлакше су бројалице у двочетвртинском такту и зато их треба прво бирати. У старијој групи могу се примењивати и бројалице у четворочетвртинском такту. С друге стране, од приступа васпитача зависи све, тако да и најтежа бројалица постаје прихватљива деци уколико им се на прикладан начин представи. Везивањем покрета за бројалицу олакшава се учење слогова. Први задатак васпитача приликом обраде бројалице јесте да одржи карактер игре. Да би у томе успео, васпитач се мора добро припремити, што значи, у потпуности савладати изабрану бројалицу и пронаћи најбољи метод обраде. Васпитач треба кроз причу, рецитацују или разговор, да припреми децу за текст, садржај бројалице, да текст има одређени смисао. На тај начин деца унапред памте речи и ток садржаја бројалице, а такође и ритмичко изговарање појединих речи. Као успешно мотивационо средство у уводном делу активности може послужити и илустрација бројалице.

Бројалице се, углавном, обрађују меморисањем у главном делу активности, комбиновањем метода демонстрације и имитације. Васпитач сам изводи бројалицу неколико пута, деца слушају и памте, а затим се прелази на обраду по деловима. Прву фазу понови два до три пута, уз откуцавање јединице броја, а затим, то понављају, односно имитирају деца, више пута. Пошто је већина савладала прву фазу, прелази се на учење друге, на исти начин. Затим се изводи цела бројалица уз стално откуцавање јединице бројања. Васпитач у раду може користити групно и појединачно укључивање деце. Овакав начин је добар зато што од деце захтева максималну пажњу и мишљење, али није потпун и једини.

У обради бројалица деци треба омогућити да је и визуелно доживе. У том циљу користе се ритмичке слике са истакнутим тактовима, нотним трајањима, наглашеним (теза) и ненаглашеним (арза) деловима такта. За ритмичку слику може се користити хамер или фланелограф на којима ће ликовна решења бити јасна и видљива, по могућности у различитим и природним бојама. Важно је при раду постићи да се деца пот-

пуно саживе са ритамским током, да се управо идентификују са њиме и да крај ритамско-музичке целине осећају и означе на свој индивидуални начин.

3. Закључак

Деца воле да разбрајају, броје и изговарају бројалице. Изговарају их често, али на свој начин. Постоје и бројалице које се певају. Мелодија тих бројалица састављена је само од два до три тона, односно од секунде или терце, навише или наниже. Од неких бројалица могу се комбиновати мале музичке драматизације са два или три тона различите висине. Децу би требало поделити у две до три групе, опет зависно од текста, а свака група да има своју улогу. Најзначајнија вредност бројалица је њихов ритам, а ритам је темељ музичких игара и важан изражајни елемент извођења музике. У овом узрасту бројалицу треба изводити у непосредном контакту са дететом, при чему васпитач изговарајући бројалицу, чини ритмичке покрете руком, додиривајући наизменично себе па дете. На овај начин васпитач везује за себе пажњу детета, доприноси снажнијем доживљају покрета у дводелном ритму, прати обликовање усана и мелодичност говора при изговарању бројалице.

ЛИТЕРАТУРА

- Волгар, М. (1980). *Како музику приближити деци*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средстава; Сарајево: „Свјетлост“.
- Ђурковић-Пантелић, М. (1997). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Šабач: Виша школа за образовање васпитача, Art studio.
- Lundin, R. (1967). *An Objective Psychology of Music*. Second edition. New York: The Ronald Press.
- Круљ, Р., Качапор, С., Кулић, Р. (2003). *Педагогија*. Београд: Свет књиге.
- Коменски, Ј. А. (1954). *Велика дидактика*. Београд.
- Којов-Буквић, И. (1989). *Методика наставе музичког васпитања*. Београд.
- Коруновић, С. (1965). *Збирка песама и музичких игара за децу*. Београд.
- Mursell, J. L. (1937). *Psychology of Music*. New York: Norton.
- Мирковић-Радосић, К. (1996). *Психологија музике*. Београд.
- Rakijaš, В. (1961). *Muzički odgoj deteta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе од I-IV разреда основне школе. Приручник за учитеље и студенте учитељског факултета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Трнавац, Н. (1979). *Дечија игра*. Горњи Милановац: НИРО „Дечије новине“.
- Терзић, Е. (2004). „Бројалице као наставно средство у музичком васпитању“. *Зборник радова бр. 5*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Šehović, S., Trtovac, A. (2009). *Zadaci i principi muzičkog vaspitanja predškolske dece*. Kraljevo.

Alma Trtovac Dedeić, M.Sc.

Teacher Education Faculty, University of Belgrade, The Republic of Serbia

Admira Koničanin, Ph.D.

University of Novi Pazar, The Republic of Serbia

COUNTING RHYMES FOR RHYTHM DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The authors of the paper point out the importance of counting rhymes in education, as a popular form of counting in children's games, used as the most effective way to determine the tasks which each of participants of the game will have. The aim of the activity is to use the rhythmic stimulation of the counting rhyme to encourage children to creative musical expression and thereby has a relaxing effect.

In the introductory part of this paper, counting rhymes are broadly defined as the favorite children's games organized as an introduction to other games, and are used to develop rhythm and nurture the educational qualities. Practice shows that kids love nursery rhymes and they perform them with great interest. This particularly applies to children aged three to five, and even older pupils are happy to use them.

The authors of the paper use examples of counting rhymes to confirm the relaxing effect of this activity which in addition to that develops and enriched children's speech, creative thinking, and has a positive effect on the overall educational development of the preschool child. Given that children enjoy reciting counting rhymes, due to their appealing rhythm, their texts talk about exactly the things children love most: animals, flowers, sun, stars, and everything else familiar to children.

Key words: counting rhymes, rhythm, children's games, preschool age.

СТАВОВИ УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ПРЕМА ЧИТАЊУ

Сажетак: Читање има важно место у животу сваког појединца. Оно је не само извор задовољства, већ и омогућава појединцу да закорачи у свет знања, да разуме свет око себе и успостави комуникацију са тим светом. Зато је важно пратити однос деце и младих према читању. Тим пре што је транзиција, која је проузроковала велику друштвену и економску кризу, сасвим пореметила систем вредности и угрозила положај књиге. Уз то, нови начини сазнања које омогућавају савремени медији све више одвлаче пажњу ученика од књиге. Стога смо одлучили да спроведемо емпиријско истраживање којим бисмо испитали ставове ученика четвртог разреда основне школе према читању. Истраживањем је обухваћен 161 ученик четвртог разреда из пет основних школа: четири у Београду и једне у Крушевцу. Добијени резултати показују да савремени медији и бурне друштвене промене нису битно утицали на однос ученика према књизи, те да већина ученика четвртих разреда и даље има позитивне ставове о читању.

Кључне речи: читање, ученици четвртог разреда, ставови, друштвене промене, савремени медији.

1. Увод

За сваког од нас читање је вештина од непроцењивог значаја. Она нам омогућава не само да проширимо своја знања и искуства, континуирано се усавршавамо и напредујемо у каријери, већ и да се снађемо у свакодневном животу. Штавише, читање истовремено представља и непресушан извор уживања, подиже квалитет живота и омогућава појединцу приступ култури и културном наслеђу (Холт (Holt) 1998, према Игбокве, Обидике и Езеји (Igbokwe, Obidike & Ezeji), 2014: 1). Укратко, читање игра кључну улогу не само у укупном развоју појединца, већ и у развоју нације као целине. Међутим, без обзира на то што је значај читања несумњив, различите групе људи – како одраслих, тако и деце – имају различите ставове према читању.

Осим тога, нагли развој електронских медија и велика друштвена криза (условљена транзицијом и економском кризом) довели су код нас до промене статуса књиге у друштву. Као последица тога, дошло је до

* magdalenaivkovic@gmail.com

опадања интереса деце и младих за књигу, показују резултати многих истраживања (Kejiћ, 1998: 251; Јешић, 2000: 72–81, 175, 178; Стојановић, 2007: 86–87; Илић, Гајић и Маљковић, 2007: 7–8, 48; Вучковић и Тодоров, 2010: 49–71, 81; Брборић, према Вучковић и Тодоров, 2010: 104–105; Крњаић, Степановић и Павловић Бабић, 2011: 272–275, 277–278; Мрђа 2011а: 124 и 2011б: 103 итд.). Ставови ученика основне школе према књизи, а нарочито млађих основаца, посебно су важни за све оне који се баве васпитањем деце и младих. Због чега је овој категорији ученика потребно посветити посебну пажњу? Због тога што ће деца, уколико се не сроде с књигом на време и не изграде навике читања (а то значи већ на овом узрасту, чим овладају вештином читања), читање доживљавати само као обавезу, дужност, те зато ни касније, када заврше школу, неће имати жељу за књигом (Црнковић, у: Мамузић и Стефановић, б.г.: 23). Отуда је један од најважнијих задатака наставе књижевности у првом циклусу образовања да ученике заинтересује за свет писане речи до те мере да читање постане њихова целоживотна љубав и потреба (П 2005: 5–6). Но, како бисмо могли да утичемо на интерес деце за добру књигу, неопходно је да најпре упознамо њихове читалачке навике и преференције, као и њихов однос према читању. То је био повод да спроведемо једно емпиријско истраживање којим бисмо испитали културу читања ученика млађих разреда основне школе. Овом приликом представимо део оних резултата који се односе на ставове ученика према читању. Циљ овог дела истраживања је био да испитамо јесу ли савремени медији и бурне друштвене промене променили однос ученика четвртог разреда према читању. Основна претпоставка је била да већина ученика четвртог разреда и даље има позитивне ставове према читању. Истраживањем је обухваћен укупно 161 ученик четвртог разреда из пет основних школа: четири у Београду и једне у Крушевцу. Подаци су прикупљени помоћу скале ставова сачињене посебно за потребе овог истраживања коју су ученици попуњавали анонимно. Истраживање је обављено током новембра 2014. године. У наставку прокоментарисаћемо одговоре ученика на сваки од ајтема.

2. Анализа резултата истраживања

Нашом тростепеном скалом ставова најпре смо желели да испитамо који је то најчешћи разлог због кога ученици читају, тј. због чега се ученици најчешће окрећу књизи. Прикупљени подаци показују да ученици већином не читају само када морају, већ су мотивисани и за чи-

тање ради уживања, у слободном времену. Наиме, уколико изузмемо 7,5 % ученика који признају да читају само ако морају и 5,6 % ученика који су неопредељени, видимо да убедљива већина четвртака – 81,4 % – каже како није тачно да се књизи окрећу само када морају, што значи да читају и из личне жеље и задовољства (a1). Ово потврђују и одговори ученика на ајтем број 10. Тако се највећи број ученика – 62,7 % – сложио са тврдњом да је читање најзанимљивији начин за провођење слободног времена. Ово свакако охрабрује. Но, није мали ни број оних ученика који се не слажу са овим ставом (14,9 %), односно који нису били сигурни да ли је читање за њих најзанимљивија разонода (13,0 %). Око 10 % ученика није дало никакав одговор (9,3 %).

На основу добијених резултата можемо, дакле, да закључимо да данашњи ученици не доживљавају читање само као школску обавезу, већ и као задовољство. У прилог томе говори и чињеница да је 71,4 % ученика одговорило да воли да проводи слободно време читајући. Број ученика који не проводе радо своје време у читању књига и других писаних материјала је мали, али не и занемарљив – 10,6 % – а исти број ученика није био сигуран да ли воли или не да чита књиге у слободно време. Одговор није дало 7,5 % ученика (a2).

Надаље смо желели да проверимо у којој мери је читање за наше испитанике извор сазнања. Велики број ученика је признао да чита само ако им је потребно да сазнају нешто ново или пронађу информације – 36,6 %. Ипак, највећи број ученика – 42,2 % – није се сложио са овом тврдњом, што значи да читање за њих није само извор многих нових, корисних знања, већ и извор задовољства и уживања. Близу 15 % ученика је било неопредељено, а 6,2 % испитаника није одговорило (a2).

Овим истраживањем смо такође желели да проверимо колике подстицаје за читање наши ученици добијају у својим породицама. Стога смо најпре одлучили да испитамо какав однос према читању имају породице анкетираних ученика. Само је 3,7 % ученика изјавило да у њиховој породици нико не воли да чита, док је убедљива већина ученика одбацила ову тврдњу – 77,0 % (a1). Међутим, пажњу привлачи и податак да 10,6 % ученика није било сигурно да ли се у њиховој породици читање воли и цени. Сматрамо да је мало вероватно да ученици не знају да ли чланови њихове најуже породице воле да читају или не, те колико често проводе своје слободно време читајући књиге. Из тог разлога изражавамо сумњу у искреност одговора поменути категорије ученика, те верујемо да

они само нису желели да признају да се у њиховој породици књиге слабо читају. Уз то, 8,7 % ученика није желело да одговори. Због свега овога верујемо да је стварни број ученика у чијим се породицама не негује љубав према књизи ипак нешто већи него што то показују одговори ученика.

У сваком случају, чињеница је да већина ученика тврди да се у њиховој кући књиге воле и цене. Уз то, родитељима је важно да и код своје деце развију читалачке навике и љубав према књизи, што показују даљи резултати. Наиме, 73,3 % ученика је одбацило тврдњу да у њиховој породици никоме није важно да ли они воле да читају, док се само 9,9 % испитаника сложило са реченим. Неопредељених ученика је 8,1 %, а готово исти толики број ученика није желео да да одговор (8,7 % – a12).

Да је окружење у коме ученици одрастају углавном литерарно подстицајно, потврђује и чињеница да се већина ученика – 59,6 % – није сложила са тврдњом да их нико не подстиче да читају. Ипак, забрињава да је нешто више од петине ученика изјавило да не добија никакве подстицаје за читање од свог окружења – 23,0 % – што није мали број. За одговор „не знам“ определило се 7,5 % ученика, док је готово 10 % испитаника одбило да се изјасни (a13). На то колике и какве подстицаје ученици добијају од куће не можемо много да утичемо, али је тим пре на учитељима обавеза да различитим мотивационим поступцима код ученика пробуде и развију жељу за читањем.

Нашим истраживањем желели смо да испитамо и то у којој мери су ученици принуђени да сами откривају дела за читање, а у којој мери добијају помоћ одраслих, те да ли сматрају да им је помоћ потребна. Велики број ученика – 37,9 % – каже да им нико не помаже да одаберу књигу за читање. Додуше, највећи број ученика је одбацио ову тврдњу (43,5 %), што значи да из свог непосредног окружења добијају помоћ при избору штива за читање (од родитеља, учитеља, вршњака и сл.). И овај пут један број ученика није умео да се определи (8,7 %), док 9,9 % испитаника није одговорило (a14).

Дакле, већина ученика (преко 40 %) каже да добија неку врсту помоћи приликом избора књига за читање. С тим у вези, занимљиво је било испитати шта ученици мисле: да ли умеју или не да сами изаберу књиге које им одговарају. Ево како су се ученици изјаснили. Неопредељених ученика је 9,9 %, док 7,5 % ученика није одговорило на питање. Највећи број преосталих ученика – 71,4 % – негира да не уме самостално да одабере праву књигу за читање, док је само 11,2 % ученика признало да им

је помоћ потребна (a15). Ове ученике учитељи треба својим саветима да упуте у то како сами да изаберу вредно штиво за читање које је у домену њихових интересовања. Наиме, литература за децу се толико развила у протеклом веку да је сналажење у мору савремених наслова изузетно тежак задатак, не само за децу, већ и за родитеље, чак и ако су образовани. Управо зато је на учитељима велика одговорност да ученике – који су до тада (у предшколском добу) само примали садржаје које су за њих изабрали други – преобразе у читаоце способне да самостално изаберу штиво за читање примерено њиховом узрасту и интересовањима. Ово је врло важно, јер када ученици буду умели да пронађу књиге које им одговарају, више ће уживати у самом читању, а ово ће их мотивисати да се чешће враћају књизи.

Надаље нас је интересовало да проверимо колико лако четвртаци долазе до књига. Убедљива већина ученика – 68,9 % – одбацује тврдњу да не може да набави књиге које их интересују. Да има проблем набавке жељених књига признало је 14,9 % ученика, 8,7 % њих се није определило, док 7,5 % ученика није одговорило на постављено питање (a8).

Сличне резултате дала је и анализа одговора ученика на претходни ајтем (a7): тако највећи број ученика негира да, када одлучи да чита, не може брзо да дође до књиге коју жели да прочита – 42,2 %, док се нешто мање од трећине ученика слаже са овом тврдњом (31,1 %). Број ученика који нису могли да се одреде је 16,1 %, док 10,6 % није одговорило. То што већина ученика нема проблем да набави књиге које их интересују и које желе да прочитају може да значи да су ови ученици стекли навику коришћења библиотека, те да су библиотеке које ученици посећују добро снабдевене. Но, како је ово истраживање (у делу који је имао за циљ да испита читалачке навике ученика, а о чему овде неће бити речи) показало да је само половина наших испитаника учлањена у градску библиотеку, те да само 29,2 % ученика редовно одлази у библиотеку (градску или школску) да узме нову књигу, чини се да је много вероватније да ученици до књига долазе на неки други начин, на пример тако што их сами купују или тако што им књиге купују и поклањају родитељи, рођаци – једном речју, одрасли. У прилог овој претпоставци говори и податак да свега 6,8 % ученика нема пара да купи књиге које их интересују, док 82,0 % ученика одриче ову тврдњу. Неопредељених је 4,3 %, а без одговора 6,8 % ученика (a17).

Књига као поклон или награда, такође, може да буде добар подстицај за читање. У вези са овим желели смо да проверимо да ли је књига још увек драг поклон за данашње ученике. Тако 64,6 % ученика каже да би волело да добије књигу на поклон. Само 10,6 % ученика се не би обрадовало поклоњеној књизи, али је занимљиво да чак 17,4 % ученика није могло да одлучи да ли би или не би волело да добије књигу на дар. Није одговорило 7,5 % ученика (а18).

На то колико и шта ученици читају могу у великој мери да утичу и вршњаци, с обзиром на то да препорука вршњака подразумева емоционалну и узрасну блискост (Цветановић и Радојчић, 2012: 241; в. Илић, Гајић и Маљковић, 2007: 7; Норрег, 2005, према Крњаић, Степановић и Павловић Бабић, 2011: 268). Зато смо овим истраживањем желели да испитамо колики је утицај вршњака на однос ученика према читању. С тим у вези најпре смо питали ученике да ли често са друговима причају о књигама. Одговори ученика су прилично уједначени. Међутим, мало је већи број ученика који тврде да често са друговима разговарају о књигама у односу на број ученика који ово не практикују (60 : 50 или 37,3 % : 31,1 %), док је 24,4 % испитаника било неодлучно. Одговор није дало 7,5 % ученика (а4).

Када је у питању размењивање књига, мишљења ученика су, опет, прилично подељена (а5). Тако 34,8 % испитаника каже да често размењује књиге са друговима. Ипак, највећи број четвртака – 40,4 % – признаје да то не чини често, а није мали ни број неопредељених ученика – 15,5 %. Готово 10 % ученика није одговорило.

Интересантно је било анализирати одговоре ученика на питање да ли им се другови подсмевају када много читају. Изузмемо ли одговоре „тачно“ (7,5 %), односно „не знам“ (5,0 %), који се бележе код малог броја испитаника, већина ученика – 79,5 % – негира да трпи подсмех вршњака уколико покаже веће интересовање за књиге, што свакако радује. Одговор није дао 8,1 % испитаника (а16).

Занимљиво је такође било испитати како ученици перципирају властите читалачке навике у поређењу са читалачким навикама својих вршњака. И овај пут један број ученика није одговорио (8,7 %). Најмањи број ученика – 12,4 % – сматра да други ђаци у њиховом одељењу књиге читају више него они, 25,5 % ученика се не слаже са овом тврдњом, али зато чак 53,4 % ученика није умело да се процени да ли чита више или мање од својих другова из разреда (а6). С једне стране, ово потврђује да

један број ученика напросто не разговара и не размењује књиге са вршњацима (в. а4 и а5). Истовремено, овакав исход указује на општепознату чињеницу да деца овог узраста још увек не умеју да заузму објективан став према себи. То треба да обавезе учитеље да ученике континуирано оспособљавају да критички процењују себе и друге. На питање није одговорило 8,7 % ученика.

Најзад, од ученика смо тражили да процене да ли имају довољно времена за читање. Огромна већина ученика – 72,0 % – одбацила је тврдњу да нема довољно времена за читање, а само се 6,8 % испитаника сложило са овом тврдњом. Не мали број ученика – 13,7 % – није могао да одлучи има ли или не довољно времена за читање, док 7,5 % ученика ни овај пут није одговорило (а9).

Табела 1: Скала ставова ученика о читању

Тврдње		Тачно	Нетачно	Не знам	Без одговора
1. Читам само ако морам.	<i>f</i>	12	131	9	9
	%	7,5	81,4	5,6	5,6
2. Читам само ако ми је потребно да сазнам нешто ново или пронађем информације.	<i>f</i>	59	68	24	10
	%	36,6	42,2	14,9	6,2
3. Волим да проводим слободно време читајући.	<i>f</i>	115	17	17	12
	%	71,4	10,6	10,6	7,5
4. Често са друговима причам о књигама.	<i>f</i>	60	50	39	12
	%	37,3	31,1	24,2	7,5
5. Често размењујем књиге са друговима.	<i>f</i>	56	65	25	15
	%	34,8	40,4	15,5	9,3
6. Други ђаци у мом одељењу књиге читају више него ја.	<i>f</i>	20	41	86	14
	%	12,4	25,5	53,4	8,7
7. Када одлучим да читам, не могу брзо да дођем до књиге коју желим да прочитам.	<i>f</i>	50	68	26	17
	%	31,1	42,2	16,1	10,6
8. Не могу да набавим књиге које ме интересују.	<i>f</i>	24	111	14	12
	%	14,9	68,9	8,7	7,5
9. Немам времена за читање.	<i>f</i>	11	116	22	12
	%	6,8	72,0	13,7	7,5

10. Читање је најзанимљивији начин да проведем слободно време.	<i>f</i>	101	24	21	15
	%	62,7	14,9	13,0	9,3
11. У мојој породици нико не воли да чита.	<i>f</i>	6	124	17	14
	%	3,7	77,0	10,6	8,7
12. У мојој породици никоме није важно да ли ја волим да читам.	<i>f</i>	16	118	13	14
	%	9,9	73,3	8,1	8,7
13. Нико ме не подстиче да читам.	<i>f</i>	37	96	12	16
	%	23,0	59,6	7,5	9,9
14. Нико ми не помаже да одаберем књигу за читање.	<i>f</i>	61	70	14	16
	%	37,9	43,5	8,7	9,9
15. Не умем сам да одаберем праву књигу за читање.	<i>f</i>	18	115	16	12
	%	11,2	71,4	9,9	7,5
16. Моји другови ми се подсмевају када много читам.	<i>f</i>	12	128	8	13
	%	7,5	79,5	5,0	8,1
17. Немам пара да купим књиге које ме интересују.	<i>f</i>	11	132	7	11
	%	6,8	82,0	4,3	6,8
18. Волео бих да добијем књигу на поклон.	<i>f</i>	104	17	28	12
	%	64,6	10,6	17,4	7,5

3. Закључна разматрања

На основу добијених резултата можемо да закључимо да већина ученика четвртог разреда има позитиван став према читању, чиме је општа хипотеза потврђена. Овакав исход охрабрује. Међутим, иако су позитивни ставови предуслов, они нису увек и гаранција развијених читалачких навика. Зато треба и надаље непрестано снажити радозналост ученика за велики свет књижевне уметности, док год она не прерасте у трајну навику и потребу за читањем. На тај начин ћемо предупредити кризу читања и унапредити књижевну културу ученика, а тиме посредно и културу читања читавог друштва.

ЛИТЕРАТУРА

- Вучковић, Ж., Тодоров, Н. (2010). *Култура читања у времену интернета*. Инђија: Народна библиотека „Др Ђорђе Натошевић“.
- Илић, П., Гајић, О., Маљковић, М. (2007). *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општеоруживени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека.
- J. C. Igbokwe, N. A. Obidike & E. C. Ezeji, „Influence of Electronic Media on Reading Ability of School Children“. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, Paper 774. <<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1818&context=libphilprac>>26.8. 2014.
- Јешић, Д. (2000). *Породица и слободно време младих*. Београд: Учитељски факултет.
- Кејић, Б. (1998). „Модалитети коришћења слободног времена ученика“. *Настава и васпитање*, 42/2: 245–253.
- Крњајић, З., Степановић, И., Павловић Бабић, Д. (2011). „Читалачке навике средњошколаца у Србији“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. 43/2: 266–282.
- Мамузић, И., Стефановић, Д. (б.г.). *Књижевна лектура у основној школи: методска упутства и прилози*. Београд: Младо поколење.
- Мрђа, С. (2011а). Слободан Мрђа. *Културни живот и потребе ученика средњих школа у Србији*. <<http://www.zaprokul.org.rs/Download/Default.aspx>>26. 8. 2014.
- Мрђа, С. (2011б). Слободан Мрђа. *Културни живот и потребе студената у Србији*. <<http://www.zaprokul.org.rs/Download/Default.aspx>>26. 8. 2014.
- П (2005). *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*. Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1.
- Стојановић, Б. (2007). *Интерпретација бајке у млађим разредима основне школе: теоријски и истраживачки приступ*. Врање: Учитељски факултет.
- Цветановић, З. В., Радојчић, Ј. М. (2012). „Заинтересованост ученика за читање басни у млађим разредима основне школе“, *Зборник радова са научног скупа „Књижевност за децу и омладину: наука и настава“*. Јагодина: Педагошки факултет, 237–247.

Magdalena Ivković, M.A.

Belgrade, The Republic of Serbia

ATTITUDES OF FOURTH GRADERS TOWARDS READING

Summary: Reading holds an important place in the life of every individual. It is not only a source of pleasure, but also allows the individual to step into the world of knowledge, to understand the world around them and establish communication with that world. Therefore, it is important to monitor the attitudes of children and young people towards reading, especially after the transition which has caused great social and economic crisis and has completely disrupted the system of values and threatened the position of the book in our society. Moreover, new ways of gaining knowledge, enabled by the modern media, are increasingly distracting pupils from books. Therefore, we decided to conduct an empirical research which would examine the attitudes of the fourth graders towards reading. The survey involved 161 fourth graders from five elementary schools, four from Belgrade and one from Kruševac. In this paper we will present the results. In short, they show that modern media and major social changes have not significantly impacted the pupils' attitudes towards books, and that the majority of fourth graders continue to have positive attitudes about reading.

Key words: reading, fourth-grade pupils, attitudes, social changes, new media.

ДРАМА У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ КЊИЖЕВНИХ И ИМПЛЕМЕНТАЦИЈИ ВАСПИТНИХ САДРЖАЈА

Сажетак: У раду се разматрају могућности имплементације драмског приступа при тумачењу књижевног стваралаштва у редовној настави. Мотив за настанак пројекта је појачано ученичко интересовање за драму и њено проучавање, али и отежане ученичке могућности за самосталну анализу књижевних дела. Препрека у виду све сиромашнијег фонда речи врло често је присутна у комуникацији. Идеја је искористити сцену и позориште као вечити интересантни простор како би се јасније водила ученичка мисао кроз интерпретацију књижевних дела, али и указати на начин слободнијег изражавања мисли и емоција. Могуће је на различитим пољима у школи користити драму и глуму. Како наш школски систем и дозвољава, полази се од драмске секције. Друга фаза је имплементација драмских садржаја у наставу и час, тако што се укључују већ обучени ученици са секције. Може се наставити са реализацијом корелативним приступом са другим предметима, као и са разредним часовима у виду форум театра за решавање различитих проблемских ситуација. Ученицима је овај вид комуникације лако приближити кроз нове технологије (*Facebook*, блог, интернет, паметне телефоне), чиме се повезују садржаји енглеског језика и информатике са наставом књижевности. Оваквом интердисциплинарном наставом долази се до реализације савремених захтева наставе. Препознају се вршњачка едукација, корелација, инклузија, пројектна настава као остварени циљеви који првобитно нису постављени као приоритетни.

Кључне речи: драма, књижевност, технологија, интерпретација.

1. Увод

У раду се драмски процес узима као оквир за спровођење новина у Наставном плану и процесу перцепције ученика путем вршњачке едукације. Разматрајући наставне планове и приступ учењу, дошло се до закључака да дугогодишње теоријско-стручно усавршавање наставника не даје очекиване резултате у пракси. У складу са тиме у нашој школи су осмишљени пројекти који практично реализују теоријске постулате. У

* cecadrobnjak@gmail.com

раду се наводе модели реализованих радионица. Истраживање је спроведено са ученицима млађег и старијег основношколског узраста. Инститира се на кретању природи, учењу путем открића, повезивању здравственог и школског система путем форум театра. Стваралачки драмски приступ је могућ и пожељан у интерпретацији књижевних садржаја. Имплементација васпитних садржаја преко сцене кроз призму нових технологија, неприметно се реализује и даје жељене ефекте. Мора се осмислити и планирати јер неплански садржаји не могу дати резултате. Анкета чини иницијални део пројекта. Почетна фаза пројекта спроведена је кроз драмску секцију коју је чинило 10 ученика. У раду се разматрају могућности имплементације драмског приступа тумачењу књижевног стваралаштва у редовној настави. Мотив за настанак пројекта је интересовање ученика за драму и њено проучавање, али и отежане ученичке могућности за самосталну анализу књижевних дела. Препрека у виду све сиромашнијег фонда речи врло често је присутна у комуникацији. Наставник има идеју да користи сцену и позориште као вечити интересантни простор, како би се јасније водила ученичка мисао кроз интерпретацију књижевних дела и стваралаштва, али и да се укаже на начин слободнијег изражавања мисли и емоција. Како су дела у основној школи прилагођена ученичком узрасту и осећањима, драма је спона између реалног и књижевног света. На почетку је потребно бирати једноставне текстове и приповетке. Могуће је кренути и од песме, али и од проблемских ситуација карактеристичних за пубертет. Разрађивањем се може доћи до већих и интердисциплинарних пројеката. Информација, добијена од учитеља практичара, о заинтересованости за глуму у раном узрасту чини полазну тачку пројекта. У пракси је примећено да се систем учења „укалупљује“ у стереотипе и креативност се губи, уместо да се развија. Могуће је на различитим пољима у школи користити драму и глуму. Како наш школски систем и дозвољава, креће се од драмске секције.

Друга фаза пројекта је имплементација драмских садржаја у наставу и час, тако што користимо већ обучене ученике са секције. Може се наставити са реализацијом корелативним приступом са другим предметима, као и са разредним часовима у виду форум театра за решавање различитих проблемских ситуација. Овај рад ће се бавити стручном проблематиком српског језика и покушајима да се књижевно дело тумачи драмским путем и на тај начин долази до васпитне функције књижевности, а о техникама форум театра неће бити говора. Са ученицима је лако комуницирати кроз нове технологије (фејсбук, блог, интернет, паметне

телефоне), чиме се повезују садржаји енглеског језика и информатике са наставом књижевности. Оваквом интердисциплинарном наставом се долази до реализације савремених захтева наставе. Препознају се вршњачка едукација, корелација, инклузија, пројектна настава, као остварени циљеви који првобитно нису постављени као приоритетни.

2. Теоријски оквир

Пишући о организацији креативног драмског рада, Милан Мађарев дефинише креативни драмски процес: „Појам драмске радионице најчешће се везује за групу уметника или младих који уз помоћ водитеља-педагога испитују и стичу сазнања о свету кроз процес креативне драме“ (Мађарев, 2012: 23). У свом раду Мађарев даје смернице које се односе на организацију, тематику и драмски материјал, што је одлично упутство наставницима, практично у раду са ученицима на редовној и додатној настави српског језика. Сунчица Милосављевић говори о креативној драми: „Младе људе храбримо да изразе своје мишљење. Креативна драма ће за многе учеснике бити јединствено искуство учења које се не заснива на меморисању и репродуковању чињеница“ (Милосављевић: 2012: 30). Из перспективе школског наставника, ученик треба и може уметнички да ствара.

Према теорији познатог немачког естетичара Макса Десоара, о уметничком стварању су постављена три основна концепта:

- 1) Теорија просветљења. Односи се на схватање уметника у мистичном заносу.
- 2) Теорија интезитета. Према овој теорији, уметник је човек посебног сензибилитета и поседује могућност фантазије и уживљавања.
- 3) Теорија познавања технике. Према овој концепцији, суштина уметности се састоји од техничких вештина, марљивости и стрпљивости (уп. Десоар, 1962: 238).

Како се ове три концепције међусобно не искључују, могли бисмо их поредити са типовима ученика које укључујемо у израду драмских садржаја, али их пренети и на фазе уметничког стварања и теоријске основе обликовања и преобликовања уметничког текста. За стварање заједничког драмског дела може се кренути од естетичког одређења завршне фазе уметности, сликовито изражене речима: „Уметничко стварање завршава се као процес који почиње полним зачећем, наиме, настанком једног самосталног бића. Ово ново биће може у толикој мери бити независно од

5. Радо бих учествовао у припреми и реализацији неке позоришне представе.

ДА НЕ

На постављено питање потврдно је одговорило 136 ученика. Анализом се дошло до везе између претходне и ове тезе. Ученике је ово питање подстакло на размишљање и рађање идеја које су касније користиле у реализацији пројекта.

Бројке, добијене коначним збрајањем, потврђују мишљење да ученици најрадије проучавају драмске садржаје и да је глума непрекидна психолошка потреба карактеристична за све узрасте. Ту чињеницу треба користити и прибећи драмској форми када се проучавају књижевни садржаји које ученици тешко усвајају.

Табела бр. 1: Процена ученичке заинтересованости за драмске садржаје

Питање	Одговор	Процентуално
1.) Најрадије читам: а) романе б) песме в) драме	а) 64 б) 19 в) 66	а) 42,95% б) 12,75% в) 44,29%
2.) Волим да глумим. а) ДА б) НЕ	а) 142 б) 7	а) 95,39% б) 4,69%
3.) Мислим да сам добар глумац. а) ДА б) НЕ	а) 83 б) 66	а) 55,70% б) 44,29%
4.) Радо гледам позоришне представе. а) ДА б) НЕ	а) 138 б) 11	а) 92,62% б) 7,38%
5.) Радо бих учествовао у припреми и реализацији неке позоришне представе. а) ДА б) НЕ	а) 136 б) 13	а) 91,27% б) 8,72%
	Укупно ученика: 149	Заинтересованост: 75,85%

4. Театар оригиналности – процес стварања новог, оригиналног драмског дела

Драмска секција ради по прилагођеном плану који одликује могућност преобликовања у свакој фази рада. Различити облици рада и примена нових технологија јачају ученичку жељу да време проводе на овакав начин. У тренуцима ученичког замора, наставник посеже за применом фејсбука, блога и паметних телефона. Фотографија и видео су помагачи који одржавају пажњу и истовремено уклањају умор. Корелација са наставом информатике и енглеског језика увек је изводљива. Пројект-

ном наставом се може успоставити веза са историјском драмом, давањем материјала и групним радом. Одлика овог рада је изразито присуство вршњачке едукације, отварање простора за инклузивне програме и напредовање даровитих. Ово је најкомпликованији начин израде текста, али се може јасно посматрати и кроз професионалну оријентацију и место спознаје талената. Пројекат се може разрадити кроз сарадњу са другим секцијама (радио, литерарном, историјском, рачунарском...). Рад на драмској секцији тече кроз вежбе вођене импровизације: атмосфера која води у замишљене ситуације (ученици нпр. могу да понесу омиљену играчку из детињства или да ураде припремну ликовну радионицу на ту тему), деџа песма тихо и ненаметљиво у позадини, по могућству допире из суседне просторије, звучна читанка – нпр. слушање Змајевих песама. Ученици добијају једноставне задатке који се односе на доживљајну анализу песме и одговарају на те задатке у писаној форми. Треба да се присете неке речи коју су изговарали на специфичан начин у раном детињству и опишу слику из прошлости која им је у памћењу у вези са том речи. Папири су непотписани, мешају се и свако смишља монолог или причу која може садржати и дијалогске делове, пише на истом папиру. Следи поновно мешање папира, извлачење и глума, односно импровизација уз читање написаног. Следећи корак је прављење заједничког сценарија. Вредност оваквог приступа односи се на ученике који раде по ИОП-у, у зависности од способности детета лако је направити диференциране захтеве обрнутом учионицом у којој се остали уклапају у индивидуални план. Према саставу групе могу се реализовати следеће активности:

- музика, стварање атмосфере која подстиче имагинарност, ученици добијају папире за кључне речи;
- импровизација на папиру и наставак на сцени;
- ученици добијају једноставне деџе песме, упутства за анализу која воде у стварање ликова, ликови из различитих углова, акценат на осећањима које желимо да осети публика;
- примери готових сценарија као идеје;
- стварање заједничког сценарија;
- изражавање осећања;
- гестикулација и мимика;
- размена утисака о партнерском доживљају;
- писање приче о некој доживљеној ситуацији у којој су били повређени, тужни, радосни – у дијалогској форми која садржи сценска обележја;

- драмске варијације после анализе текстова који нису у редовном Наставном плану и програму;
- после сваке фазе следи дискусија.

5. Имплементација драме у наставу

Најједноставнији начин присуства драме на часовима јесте копирање готовог текста. У оваквом случају је присутна само репродукција наученог, а циљ је подстаћи оригиналност и користити богат ресурс образовних метода којима се долази до литерарног преобликовања књижевног дела. Ученици, да би дошли до готове сценске форме, треба да прођу кроз књижевну анализу која подразумева читање са разумевањем и образлагање прочитаног. Текст којем ученик приступа и начин на који то чини може бити тројак:

а) основни текст, било да је песма, приповетка, одломак из романа, басна, новела – остаје исти и своди се на пуко превођење у дијалошку форму. Поједностављивање се једино може односити на техничке могућности позорнице. Овај приступ је намењен задовољењу најнижег постигнућа и подсећа на трећи тип уметника Десоарове теорије. Може се надограђивати применом нових технологија.

Садржаји из актуелног Наставног плана за основну школу, погодни за овај вид рада јесу баладе. По Аристотеловом учењу, „трагедија је подражавање неке завршене и целе радње, која има извесну величину. А цело је оно има почетак, средину и свршетак. Сва три дела су повезана, произилазе једно из другог и представљају једну нераскидиву целину.“ (Аристотел, 1992: 57) *Хасанагиница* и *Женидба Милића Барјактара* захтевају концентрацију и због сложености тумачења и мотива, често су дела која код ученика основне школе изазивају само емпатију. Преобликовањем у драмску форму, лакше се уочавају особине балада, што је и основни циљ обраде ових песама у основној школи.

Новела, књижевна врста коју карактеришу драмске етапе, оживљена на позорници јасно подвлачи разлике у односу на приповетку. Обрада Чеховљеве новеле *Чиновникова смрт* са акцентовањем критике поданичког друштвеног односа, ученицима седмог разреда, код којих је још увек слабо развијено апстрактно мишљење, драмском изведбом претаче у реалност и истовремено даје психолошку слику ликова које ученик овим путем јасније доживљава.

б) адаптацијом основног текста, изменом или изостављањем појединих сцена, спајањем песама – обликује се драмски текст који чува изворност.

Предлог за овај начин рада јесу циклуси епских народних песама, басне, бајке и приповетке. Необичност лика и динамичност радње чине да Марко Краљевић представља ученицима изазов и инспирацију. Како је лако модификовати многе делове песама овог циклуса, може се повезати и надоградити и у следећем приступу:

в) основни текст се користи само као предлог, инспирација и на овај начин ученик ствара сопствено уметничко дело.

Као посебни тип драмске изведбе може се осмислити час одељењске заједнице. На часовима одељењске заједнице мобилни телефони могу бити технолошко средство искоришћено у циљу решавања текућих проблема. Врло често у пракси и ученици, и одељењски старешина избегавају одржавање часа одељењске заједнице. Један од предлога је урадити припрему групе, анкетом направити групу која ради виртуелну припрему за представу. Комплетну припрему, реализацију и дискусију могуће је радити путем фејсбука и скајпа. Мотив сценарија јесу конфликтне ситуације међу ученицима.

И васпитне садржаје можемо осмислити овим путем. Имитација актуелних музичких „звезда“ може послужити као почетна тачка за анализу драмског наступа (нпр. једна група прави мјузикл са задатком да половина садржаја буде из уметничке поезије). Може се кренути од мотива, ликова, радње, односно, било чега што се препозна као интересантно за пројектну или интердисциплинарну наставу.

6. Закључна разматрања

Усвајање добрих навика и развијање система вредности, једна је од тема којима се бави образовање. Треба обликовати критеријуме за нове технологије како би ученици њима приступали критички. Потребно је повезати непресушну људску потребу за позоришном игром, учење и васпитање. Како су културна, васпитна и антрополошка питања у савременом друштву у сенци техничких, овим радом се испитују могућности њиховог јединства кроз театар.

Драмски процес може бити погодан средство за анализу различитих уметничких и васпитних садржаја.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел (1992). *О песничкој уметности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Десоар, М. (1962). *Естетика и опћа наука о умјетности*. Сарајево: „Веселин Маслеша“.
- Жмегач, В. (2003). *Књижевност и гласба*. Загреб: Матица хрватска.
- Лукач, Ђ. (1978). *Историја развоја модерне драме*. Београд: Полит.
- Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Мађарев, М. (2009). *Креативна драма у школи*. Земун: Мост арт.
- Мађарев, М. (2012). „Како водимо креативни драмски процес?“. *Водич кроз креативни драмски процес*. Београд: БАЗААРТ, стр. 23–29.
- Милосављевић, С. (2003). *Креативна драма као уметнички процес у функцији социо-културног развоја*. Београд: Библиотека ФДУ.
- Милосављевић, С. (2012). „Како развијамо драмски материјал?“. *Водич кроз креативни драмски процес*. Београд: БАЗААРТ, стр. 30–36.
- Сонди, П. (1995). *Теорија модерне драме*. Београд: Лапис.
- Сурио, Е. (1982). *Двеста хиљада драмских ситуација*. Београд: Полит.
- Фергасон, Ф. (1970). *Суштина позоришта*. Београд: Полит.

Svetlana Drobniak, B.A.

Elementary School “Branko Radičević“, Novi Beograd, The Republic of Serbia

DRAMA IN THE INTERPRETATION OF LITERARY TEXTS AND THE IMPLEMENTATION OF TEACHING CONTENTS

Summary: The possibilities of the implementation of the dramatic approach in the interpretation of literary works in the educational process are analyzed in this paper. The motive for starting this project was the enlarged students' interest in drama and its study, but also the difficulties that the students encountered when analyzing the literary works on their own. Obstacles like limited choice of words can often be seen in the communication. The author's idea was to use the stage and the theatre as an always interesting space for leading the students' thinking through the process of literary interpretation, but also point to a possible way to express one's thoughts and emotions. Drama and acting can be used in school in many different ways. As our school system will allow it, the first step is a drama club. In the second phase, we implement drama into the teaching contents in class with the help of the already trained students from the club. This process can be continued through correlation with other subjects, as well as within class meetings by organizing a theatre as a stage for solving the problem situations. This type of communication can be easily made familiar to students (through *Facebook*, blogs, internet, smart phones) and in this way the teaching of English and Information and Technology is connected with the teaching of Literature. With such an interdisciplinary approach, the demands of modern education are easily met. We can easily recognize peer education, correlation, inclusion, and project classes as the goals achieved but goals which were not previously defined as priorities.

Key words: drama, literature, technology, interpretation.

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПЕДАГОШКИХ РАДНИКА
ЗА ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ**

**COMPETENCIES OF EDUCATIONAL WORKERS
FOR PHYSICAL EDUCATION**

Др Душко Симић*
Др Веселин Бунчић
Висока струковна школа за васпитаче
и тренере у Суботици, Република Србија
Др Ида Кабок
Друштво наставника физичког
васпитања Новог Сада, Република Србија

UDC 796.32-053.4
Оригинални научни рад

УТИЦАЈ ТРЕНИНГА МИНИ-БАСКЕТА НА СПОСОБНОСТИ И РЕЗУЛТАТЕ КООРДИНАЦИЈЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Сажетак: Истраживање је спроведено на узорку од 60 испитаника у Шапцу, узраста од 6 година. Циљ истраживања је да се утврди утицај тренинга мини-баскета и тестова за процену координације испитаника. Проблем истраживања је био да се испита колики је утицај тренинга мини-баскета на постигнуте резултате координације.

Кључне речи: тренинг, мини-баскет, утицај, морфолошке димензије, координација, предшколски узраст.

1. Увод

У предшколском узрасту може се много утицати на формирање моторичког понашања деце, које засигурно зависи, и од њихових антрополошких карактеристика, што је основа за касније формирање, развој моторичких способности, моторичких вештина и активно бављење спортом – стварање адекватног капацитета за разне спортске активности у старијем добу.

Добијање резултата утицајем тренинга мини-баскета и променама неких варијабли у моторичким способностима, има сигурно теоријски, али можда још више практични значај. Тај значај се огледа још и у организацији рада са децом у вртићима и организованим облицима спортских активности. Основни проблем у организацији и раду са малом децом је питање, да ли је потребно већ у том узрасту прилагодити и организовати разне кинезиолошке активности у односу на евентуалне разлике моторичких способности и разлике између дечака и девојчица, или их применити у облику који би био једнак за све. Добијени резултати указали су на постојање генералног моторичког фактора који је исти код дечака и девојчица предшколског узраста, али не по свим примење-

* dusko-simic@hotmail.com

ним варијаблама спроведених анализа у овом раду. Утицај тренинга мини-баскета указује на то да постоји значајна диференцијација резултата моторичких способности и координације у моторичком понашању деце предшколског узраста. Све сложеније и комплексне захтеве, могу реализовати само компетентни васпитачи који имају свест о томе. У том смислу, подршка васпитачима подразумевала би обезбеђење услова за сталан развој и прилагођавање захтевима знања и учења у области спорта и физичких активности.

Циљ овог рада је да се испита да ли тренинг мини-баскета утиче на промене у неким варијаблама и манифестовању код резултата моторичких способности и координације код деце предшколског узраста, у односу на групе, и у односу на пол.

2. Метод рада

Истраживање је урађено на узорку од 63 испитаника, 30 девојчица и 33 дечака, узраста 6 и 7, просечно децималних година (тачна разлика између датума мерења и тестирања и датума рођења детета), који је био изведен из популације деце у Предшколској установи „Наше дете“ у Шапцу.

Морфолошки статус деце (лонгитудинална димензионалност скелета) био је процењен помоћу две антропометријске мере: 1) телесна висина (АВИС), 2) телесна тежина (АТТ). Ове две мере добијене су на основу препорука Интернационалног биолошког програма.

Процена моторичких способности била је примењена батеријом моторичких тестова на основу искуства са одраслим испитаницима, а модификовна за малу децу, (Бала, 1981; Бала, 2002а, 2002б; Каралејић, Ахметовић, Јаковљевић, Нововић, 1998). Ти тестови процењују код одраслих ефикасност механизма: за структурирање кретања, за синергијску регулацију и регулацију тонуса, за регулацију интензитета ексцитације и за регулацију трајања ексцитације (Курелић, Момировић, Стојановић, Штурм, Радојевић и Вискић-Шталец, 1975; Гредел, Метикош, Хошек и Момировић, 1975).

То су били следећи тестови: 1. Скок из места(МДМ), 2. Контрола дриблинга (МКД), 3. Подизање трупа (МТРБ), 4. Манипулација лоптом око тела (МОТ), 5. Скок у вис из места (МВИС). Добијени резултати обрађени су путем статистичког програма (SSPS-15), применом дескриптивне статистике и Студентовог Т-теста. Анализа Студентовог Т-теста спроведена је по групама, где је једна група радила по програму

тренинга мини-баскета, а друга група радила је редовно вежбање које се примењује у предшколским установама код деце предшколског узраста. Такође, анализа је урађена и према полу.

3. Резултати и дискусија

Табела 1. Основни дескриптивни параметри групе која није у тренингу мини-баскета

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Grupa	30	1	1	1,00	,000
Avis	30	112,00	142,00	124,0833	6,22160
Att	30	16,00	41,00	24,4800	5,19771
Mdm	30	74,00	141,00	100,3333	16,84838
Mttrb	30	4,00	43,00	20,5000	8,54098
Mkd	30	,00	16,00	9,2000	3,57578
Mot	30	17,00	37,00	27,2667	5,60747
Mvis	30	8,00	19,00	12,8333	3,18491
Valid N (listwise)	30				

Табела 2. Основни дескриптивни параметри групе која тренира мини-баскет

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Grupa	33	2	2	2,00	,000
Avis	33	116,00	131,50	122,9848	4,48171
Att	33	17,50	31,00	23,8515	3,29887
Mdm	33	70,00	120,50	90,7727	13,18563
Mttrb	33	5,00	38,00	19,5758	8,13953
Mkd	33	3,00	30,00	10,3636	5,16489
Mot	33	18,00	36,00	27,3030	4,41931
Mvis	33	5,00	15,00	9,0606	3,12189
Valid N (listwise)	33				

Прегледом Табела 1 и 2 могу се уочити разлике између групе која није обухваћена тренингом мини-баскета и групе која је обухваћена тренингом мини-баскета и има боље резултате скоро у свим тестовима, што је било логично и очекивати. Разлике нису велике, али се види разлика у свим тестовима у корист групе која тренира мини-баскет. Једино када су у питању средње вредности код теста репетитивне снаге – подизање тру-

па (МТРБ) је нешто у корист групе 1, која нема тренинге мини-баскета, али нема статистичку значајност.

Узети у обзир да централни дисперзиони параметри показују разлике међу групама, потребно је у даљој анализи видети да ли постоје статистички значајне разлике по групама, а и по половима у тестовима. У ту сврху употребимо анализу Студентовог Т-теста.

Табела 3.

	grupa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mot	1	30	27,2667	5,60747	1,02378
	2	33	27,3030	4,41931	,76930

Табела 4. Т-тест

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
mot	Equal variances assumed	2,593	,112	-,029	61	,977	-,03636	1,26620	-2,56828	2,49556
	Equal variances not assumed			-,028	55,081	,977	-,03636	1,28061	-2,60267	2,52994

Резултати анализе Т-теста (Табеле 3. и 4) указују на то да у заједничком простору примењених варијабли нема статистичке значајности када су групе у питању

Табела 5.

	Pol	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mot	1	21	24,8095	4,00773	,87456
	2	42	28,5238	4,99384	,77057

Табела 6. Т-тест

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	
mot	Equal variances assumed	1,578	,214	-2,961	61	,004	-3,71429	1,25437	-6,22255	-1,20602	
	Equal variances not assumed			-3,187	48,769	,003	-3,71429	1,16560	-6,05693	-1,37164	

Резултати анализе Т-теста (Табела 5. и 6) указују на то да у простору примењених варијабли између дечака (2) и девојчица (1) има статистичке значајности у корист дечака.

4. Закључна разматрања

Када се узму у обзир ранија истраживања (Бала, 2002; Каралејић, Јаковљевић (1998) о разликама моторичког простора девојчица и дечака овог узраста, није доказана статистички значајна разлика у тим просторима. Применом тренинга мини-баскета показало се да постоји значајна диференцијација моторичких способности у моторичком понашању деце предшколског узраста оба пола, тако да је потврђена хипотеза истраживања. Из добијених резултата намеће се закључак да је за знатније трансформације у моторичком простору потребан додатни садржај спортих активности, у овом случају мини-баскет, јер се претпоставља, да кад је већи ниво моторичког знања, да је и трансформација моторичких способности, у овом случају координације, већа, што намеће и захтева даља истраживања. Такође се указује на практичан значај резултата истраживања у могућности организованог заједничког рада девојчица и дечака током примене мини-баскета на часовима физичког васпитања у предшколском узрасту.

ЛИТЕРАТУРА

- Бала, Г. (1981). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Бала, Г. (2002а). „Структуралне разлике моторичких способности дечака и девојчица у предшколском узрасту“. *Педагошка стварност*, 48, 9–10: 744–752.
- Бала, Г. (2002б). *Спортска школица*. Нови Сад: Сопствено ауторско издање.
- Вучинић, Ж. (2001). *Кретање је дјететова радост*. Загреб: Школска књига.
- Гредел, М., Метикош, Д., Хошек, А., Момировић, К. (1975). „Модел хијерархијске структуре моторичких способности. I. Резултати добијени применом једног неокласичног поступка за процену латентних димензија“. *Кинезиологија*, 5: 7–81.
- Каралејић, М, Ахметовић, З., Јаковљевић, С. Нововић, М. (1998). *Кошарка: Приручник за тренере*. Београд: Кошаркашки савез Србије.
- Симић, Д., Бунчић, В. (2015). „Релације моторичких и ситуационо-моторичких способности младих кошаркаша“. У: (Ур. Драгутин Рајић). *Зборник резимеаса 8. међународне интердисциплинарне научно-стручне конференције „Хоризонти“* (46). Суботица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера.
- Шврака, Н. (2011). *Методика наставе физичког васпитања*. Бања Лука: Независни универзитет.

Duško Simić, Ph.D.

Veselin Bunčić, Ph.D.

College for Preschool Teachers and Trainers, Subotica, The Republic of Serbia

Ida Kabok, Ph.D.

Association of teachers of Physical Education from Novi Sad, The Republic of Serbia

THE INFLUENCE OF MINI-BASKETBALL ON THE ABILITIES AND RESULTS OF PRESCHOOL CHILDREN'S COORDINATION

Summary: This research was done on the sample of 60 respondents from Sabac, aged 6. The research goal was to determine the influence of trainings of mini-basketball on different tests for the assessment of the coordination of respondents. The main research problem was to analyze what is the overall affect of the trainings of mini-basketball on the coordination results achieved.

Key words: training, mini-basketball, influence, morphological dimensions, coordination, preschool age.

МЕТОДИЧКА УПУТСТВА ЗА ФУДБАЛСКИ ТРЕНИНГ ДЕЦЕ УЗРАСТА ОД 6 ДО 10 ГОДИНА

Сажетак: Потреба за кретањем и игром једна је од најважнијих, ако не и најважнија потреба деце. Нажалост, кретања и игре у свакодневном животу деце све је мање. Родитељи децу аутомобилима довозе и одвозе у вртић или на слободне активности, ограничен им је простор за игру и кретање у дневној соби, а много времена проводе гледајући телевизију и играјући игрице. Из тих разлога физичко вежбање у предшколском и школском узрасту важан је чинилац правилног раста и развоја деце.

Организованим физичким активностима подстиче се, не само моторички, већ и психолошки и социјални развој деце.

Један од начина промовисања здравог и активног живота и спорта јесте организовање спортског програма у вртићима, којима је циљ подстицати комплетан и интегрисан раст и развој деце, задовољити потребу за игром и кретањем, усвојити навику вежбања, створити позитиван став о спорту и поставити темеље за даљи развој антрополошких карактеристика.

Кључне речи: спортски програм, вртић, физичко вежбање, моторички развој.

1. Уводна разматрања

Фудбал је протеран са улица, паркова, школских дворишта и пољана. Улични играчи од 50их до краја 80их година XX века нестали са такмичарске позорнице. У време њиховог детињства свакодневни тренинг се састојао у игри на улици. Деца одушевљена фудбалом, брзо и са пуно маште, проналазила су и прилагођавала правила игре. Велики и мали, старији и млађи, дебели и мршави, шарено измешани, сатима су одушевљено играли између два камена или две ђачке торбе. Деца су стварала свој свет у коме су се добро сналазила и припремала за прави фудбал. Али, животни услови су се изменили.

У савременом приступу обуци деце у фудбалу, термин „улични фудбал“ користи се као метафора за слободу, радост, дружење и витешко

* dragan.perisic58@gmail.com

надметање. Многи фудбалски савези применили су идеје уличног фудбала у раду са децом и младима. Од уличног фудбала преузели су језгро: усклађеност са захтевима великог фудбала, уз наглашену радост у игри.

Основне одлике фудбала који се некада играо на улици су: улични фудбал је спорт који се није плаћао; улице, пољане, паркови били су слободни; деца су самостално организовала игру, учесници су на лицу места одређивали форме игре, правила и сами судили: играло се на поене – ретко на време; голови су биле школске торбе или два дрвета; деца су својевољно долазила на игру; групе су биле хетерогене, екипе увек другачије, подела саиграча је била различита, састави су били шаролики: стари–млади, дебели–мршави, талентовани–неталентовани, игра улица против улице, зграда против зграда; деца су учила једна од других или од старијих и бољих; свако је проналазио своје место у друштву, деца су играла улоге кроз које се одвијао социјални и лични развој, развијала се локална култура, опонашани су старији узорци; радост је увек била присутна; учило се решавање ситуације (циљ игре), а не технике; идеја која дете има о току игре реализује се одмах; деца су учила слободну игру, игру без притиска у природним условима.

Основне одлике фудбала који се данас игра у клубовима: минималан је број деце која играју фудбал на улици; бетон је заменио траву, па су пољане нестале; смањена је иницијатива деце за самосталним организовањем игре; велика је конкуренција модерних спортова и неспортских активности у слободно време; тачно су утврђени термини тренинга и ограничено је време коришћења терена; родитељи доводе децу на тренинг; тренинг се организује по замисли одраслих: родитељи и тренери стално постављају захтеве које сматрају важним, врше притисак на децу и контролишу и оцењују дечју игру, гуше дечју самоиницијативу; тренинг се лоше планира и реализује: вежбе су монотоне; атмосфера на тренингу је лоша; групе су хомогенизоване по узрасту; имитира се тренинг професионалних фудбалера; такмичарски резултат је у првом плану: више се брине о успеху на табели него о развоју деце; деца се припремају за одређену позицију у тиму пре него што су овладала вештином бараћања лоптом; тренери не познају потребе деце; вежбе не задовољавају унутрашње подстицаје деце за игром; често нема радости и задовољства, већ има рутине и смркнутих лица; учи се по образовним програмима: техника, тактика, кондиција, вољни квалитети; идеја о игри се развија под сугестијом тренера пре игре, а реализује се касније у игри; постоји концентрација талената у великим клубовима (предуго је путовање до

места за тренинг и утакмицу; социјално окружење младих играча се разара; школске обавезе се занемарују због спортских обавеза; екипе високе класе окупљају играче који су уједначени по квалитету; опада подстицај за индивидуалним развојем); превише је такмичења (смањује се време посвећено обуци; нема систематске обуке; спорији је ментални и телесни опоравак играча); премало је неформалних искустава младих играча; недовољно је аниматора и учитеља фудбала; ослабљено је друштвено ангажовање у области дечјег и омладинског фудбала, а наставници нису заинтересовани за анимирање деце да се баве фудбалом;

Из поређења некадашњег и садашњег стања у фудбалу произилази основна смерница за обликовање тренинга деце и младих: деца треба да доживе фудбал као слободну игру у којој могу да задовоље своје развојне потребе и у њему уживају целог живота.

Врхунски играчи будућности треба да буду одлично технички оспособљени, физички беспрекорно припремљени, да поседују тактичка знања и да су отпорни на емотивни стрес. Али, одлучујућу улогу у игри имаће играчи са врхунским смислом за игру у чијој основи се налазе интелектуалне способности, па се све чешће смисао за игру назива фудбалском интелигенцијом и интелигенцијом игре.

2. Карактеристике узраста

Основне карактеристике деце узраста 5 и 6 година су: телесна висина маса умерено расту; пропорције тела се мењају; фреквенција дисања и срца постепено опадају; деца су стално у покрету, али су њихове координацијске способности слабе; мишљење постаје конкретно и у вези за садашњим тренутком, а пажња је и даље краткотрајна; деца могу да проведу у једној активности око 60 минута; деца у шестој години значајно повећавају интеракцију са другом децом, али је интересовање за тимску игру ограничено; дете све чешће упоређује своје способности са другима, а његово запажање разлика је све прецизније и квалитетније.

Основне карактеристике деце узраста 7 и 8 година су: fine моторичке вештине нису развијене, покрети су још увек груби; дете се брзо замара, али се и брзо одмара, зато треба вежбати у кратким временским интервалима са честим одморима; дете још увек нема јасну представу о томе шта доводи до успешног решавања задатка, па се у пуној мери ослања на тренера; деца се све више удружују ради игре, али тек почињу да уче да сарађују; деца не могу да прихвате већи број инструкција истовремено; усредсређеност пажње је слаба; машта деце је јако развијена, а деца

су некритички храбра и све способнија за имитацију; процена растојања и простора је слаба; деца немају осећај психолошког притиска због победе или пораза; расте интересовање за спортом и надметањем са другима.

Карактеристике деце узраста деце 9 и 10 година су: почетком овог узраста деца постају способна за самостално одлучивање; пажња је још увек површна и непостојана, али се концентрација постепено повећава; спремност на сарадњу и отвореност према околини расте; побољшана координација се огледа у фином извођењу покрета; деца постају способна за усвајање великог броја разноврсних покрета и кретања; деца воле да су стално у покрету па су предуга објашњења тренера бесмислена; највећи број дечака и девојчица може у пуној мери да се посвети захтевима тренинга; склоп маште, храбрости и вера у сопствене могућности дају деци овог узраста велике фудбалске потенцијале; деца могу самостално да се брину о себи, о својој опреми и реквизитима за тренинг; деца су свесна свог тела и желе да упознају границе својих физичких могућности; све складније телесне димензије, развој функционалних капацитета, пораст моторичких способности и свеукупно, боља радна способност значе да су повољнији услови за бављење тимским спортом као што је фудбал; дечаци и девојчице овог узраста још увек воле да тренирају заједно; у току ове етапе деца улазе у „златно“ доба моторичког развоја.

3. Вишегодишњи план тренинга

Систематски рад са децом и младима ослања се на вишегодишње развојне моделе који садрже: развојне етапе са оријентационим узрастним границама; главне циљеве и задатке тренинга по етапама; доминантне карактеристике програма по узрастима; основне садржаје, методе и организационе облике тренинга; квантитативни однос различитих врста припреме по годинама; оријентационе величине оптерећења по годинама са недељним и годишњим обимом тренинга; оријентациони број и степен такмичења; критеријуме за контролу напредовања и нормативе способности за сваку узрастну категорију.

У складу са општом теоријом тренинга (Копривица, 1997) дечји и омладински тренинг дели се на образовне одељке како би се штедљиво располагало енергијом и постепено развијали физички и психички потенцијали деце и младих. Оваквим приступом тренинг прати и подстиче природни ток развоја младих и спречава се рани интензивни тренинг и рана специјализација.

Временски период обуке деце и младих фудбалера дели се на три етапе:

1. етапа почетне припреме – обухваћена су деца узраста деце између 6 и 10 година;
2. етапа основне припреме – обухваћена су деца узраста од 10 до 14 година и
3. етапа почетне специјализације – обухваћени су млади узраста од 14 до 18 година.

У погледу трајања етапе почетне припреме постоје одступања. За децу која почну раније са организованим тренингом она траје 3–4 године. Деца која касније започну са организованим вежбањем проведу 1–2 године у овој етапи развоја.

Главни циљ тренинга јесте подстицање интересовања за бављење фудбалом, свестрани развој моторичких способности, стицање искуства у различитим моторичким активностима. Из овако постављеног циља следе задаци: стварање разноврсне техничке основе фудбала и упознавање са другим спортским вештинама.

Доминантне карактеристике програма за децу узраста 6 до 10 година односе се на:

- радост у игри и тренингу – радост у баратању лоптом рукама и ногама; ударцима по лопти која скаче, или се котрља; елементарне игре;
- опште координацијске способности – прорачунавање кретања лопте; развој опште координације;
- специјалну техничку припрему – вођење лопте; једноставне технике контроле лопте; додавања, шутеви на гол, унутрашњом страном и хрптом;
- општу и специјалну кондицију – трчања, скокови, котрљања, реакција, издржљивост кроз форме игре;
- тактичка знања и тактичко понашање – схватање идеје фудбала; голове постићи – голове спречити кроз заједнички напад и одбрану;
- познавање правила и теорије фудбала – познавање минималних правила: гол, убацивање лопте; пресвлачење пре и после тренинга и кућни ред клуба.

Обим и интензитет тренинга расту пропорционално узрастима. Ако се као мера за максимални обим и интензитет оптерећења узме обим и интензитет тренинга сениора, тада се промена обима оптерећења тренин-

га за децу од 6 до 10 година, може изразити повећањем од 10 % на 30 %. Интензитет оптерећења мења се од почетних 5 % на узрасту од 6 година до 20 % на узрасту деце од 10 година. Вежбе из области техничке и физичке припреме заузимају од 75 % до 60 % трајања тренинга.

Компоненте оптерећења тренинга за децу 6–8 година су: недељни број тренинга 2–3; годишњи број тренинга 90–100; трајање тренинга 45–60 мин; недељни обим рада 90–180 мин; годишњи обим рада 75–83 сата; трајање слободне игре 3x10 мин; годишњи број утакмица: 10–15.

Компоненте оптерећења тренинга за децу 8–10 година су: недељни број тренинга: 3–4; годишњи број тренинга: 100; трајање тренинга: 60–70 мин; недељни обим рада: 180–240 мин; годишњи обим рада: 140 сати; трајање слободне игре: 3x15 мин / 2x20 мин; годишњи број утакмица: 15–20.

Систем такмичења треба да буде у служби развоја и васпитања деце, а такмичење као део фудбала је средство за васпитање и учење. Најмлађи не треба да наступају на мечевима који не доприносе њиховом напредовању. Нарочито ако постоји пренаглашени значај такмичења и победе. Такмичења деце не треба организовати у форми првенства. То треба да буду турнири на којима би се играчи поредили, а не борили за резултат. Тиме се наглашава учење. Учењем се млади играчи припремају за сениорски фудбал, чија је одлика и обавеза постизање такмичарског резултата.

Величина поља за игру и утакмице за децу 6–8 година: тренажна игра 3:3 (без голмана) – поље 20x10 м; тренажна игра 4:4 (без голмана) или игра 4:4 (убраја се голман) – поље 25x15 м; ширина гола 2 м; трајање игре 2x10 мин; такмичарска игра 5:5 са голманом – поље 30x20 м / 35x25 м; трајање игре 3x12 мин; офсајд правило не важи; дозвољено је враћање лопте голману; не додељују се картони за прекршаје; штитници се препоручују; величина лопте 3 или 4; тежина лопте 290 гр.

Величина поља за игру и утакмице за децу 8–10 година: тренажна игра 5:5 или 6:6 (убраја се голман) – поље 35x25 м; такмичарска игра 7:7 (убраја се голман) – поље 40x35 м; трајање игре 3x15 мин (2x20 мин); величина гола 5x2 м; офсајд правило не важи; дозвољено је враћање лопте голману; не додељују се картони за прекршаје; штитници се препоручују; величина лопте 4; тежина лопте 290–320 гр.

4. Практична упутства учитељу фудбала

Да би учитељ фудбала био узор детету и на спортском терену и изван њега требало би да узме у обзир следећа упутства:

- учитељ фудбала треба да омогући детету да, кроз игре, учи и да се, кроз учење, игра;
- учитељ фудбала даје слободу детету да истражује, а укључује се према потреби;
- машта треба да се подстиче бројним елементарним играма лоптом и без лопте;
- користити лопте различите величине, боје, облика, материјала за додатну стимулацију развоја координацијских способности;
- тренинг треба да буде испуњен активностима које треба често мењати како би се пажња одржавала;
- развијати индивидуалне способности деце;
- појаснити технику фудбала и тактичко понашање у игри приказом који је примерен узрасту;
- избегавати прављење дугих колона у којој деца пасивно чекају да дођу на ред за извођење;
- тежиште треба да буде на учењу вештина са довољним бројем контаката са лоптом;
- сваком детету обезбедити лопту коју ће „упознати“ употребом оба стопала;
- деца треба да се адекватно обуку за тренинг и да се пресвуку после тренинга;
- дечаци и девојчице треба да тренирају и такмиче се заједно;
- деца ће бити посвећена фудбалу ако препознају посвећеност тренера;
- тренер треба стално да „ослушкује“ потребе деце и да методе, садржаје и облике рада прилагођава њиховим потребама.
- не причати превише; захтевати учење посматрањем и опонашањем;
- похвале за уложени напор треба да убрзају напредак, али их не треба често користити;
- треба пажљиво слушати шта деца имају да кажу.

Посебно су важна питања која тренери и родитељи деци постављају пре и после утакмице. Разговор пред утакмицу треба да под-

стакне самопоуздање, позитиван став и уживање у спортској активности. Следеће сугестије упућене деци могу бити корисне: уживајте у игри и забавите се; искористите и ову утакмицу да испробате елементе које смо вежбали и да научите ново; ако дате све од себе, нећете изгубити; када завршите ову утакмицу треба да будете бољи играчи него што сте били пре ње.

5. Закључна разматрања

Да би фудбалски учитељи заиста помогли деци да се свестрано развију треба да се упознају са мотивима деце да се баве фудбалом. Најздравији став је да се деца баве спортом ради стицања радних навика, оптимизма и добре основе за здрав начин живота.

Окружење у којем деца одрастају другачије је него пре 30 година. Али, и данас је игра основна дечја активност. Учење фудбала кроз игру у предшколском и школском узрасту, уз пажљиво одабране садржаје и добро познавање узрасних и психофизичких особености сваког детета, омогућава и олакшава слободно и креативно изражавање и развој дечјих потенцијала.

ЛИТЕРАТУРА

- Asmus, S. (1997). "Koordinative Fahigkeiten-die Basis fur den Fussbal". *Fussball training*, XV/7-8.
- Бачанац, Љ. (2005). „Психолошко-педагошки аспекти рада са децом у спорту“. У: Група аутора: *Дечји спорт од праксе до академске области*. Београд.
- Barez, A. (2009). "Vom grossen Fussball lernen!". *Fussballtraining*, XXVII/11.
- Bisanz, G., Vieth, N. (2000). *Fussball von morgen 1 und 2*. Philippka Sportverlag.
- Engel, F. (1995). "So spielerisch wie moglich trainieren!". *Fussballtrainig*, XIII/8.
- Копривица, В. (2005). „Основе одређивања оптерећења у тренингу младих спортиста“. У: Група аутора: *Дечји спорт од праксе до академске области*. Београд.
- Мишигој-Дураковић, М., Матковић, Б. Р. (2007). *Биолошке и функционалне особитости дечије и адолесцентне доби и спортски тренинг*. Загреб: Кинезиолошки факултет Свеучилишта у Загребу.
- Староста, В. (1987). „Значај испитивања моторне координације за побољшање спортског тренинга врхунских спортиста“. *Савремени тренинг*. Београд, XVIII/3.
- Vinter, R.(1985). „O problemu senzibilnih faza u dečijem i omladinskom uzrastu“. *Trenerska tribina*, 85, SOFK Srbije.
- Zempel, U. (1996). "Vom Strassenfussbal lernen!". *Fussballtraining*, XIV/9.

Dragan Perišić, Ph.D.

Voja Milosavljević, Ph.D.

Football Academy, Belgrade, The Republic of Serbia

METHODOLOGICAL INSTRUCTIONS FOR FOOTBALL TRAINING WITH 6 TO 10 YEAR OLD CHILDREN

Summary: The need to move and play is one of the most important ones, and maybe the most important children's need. Unfortunately, in modern-day life, children move and play less and less. Parents take their children to and from kindergarten in their cars, children's space for playing and moving is limited to their living rooms, and they spend more and more time watching TV and playing computer games. This is why physical exercises at preschool and school age are an important factor of proper growth and development of children.

Organized physical activities sustain not only motor but also the psychological and social development of children.

One of the ways to promote sport and an active, healthy life is to organize a sports program in kindergartens aimed at supporting complete and integrated growth and development of children, satisfying their need to play and move, enabling the acquisition of the habit of exercising, creating a positive attitude towards sports and building a foundation for further development of children's anthropological characteristics.

Key words: sports program, kindergarten, physical exercise, motor development.

Vladimir Talevski, Ph.D.*

“Saint Cyril and Methodius”,
University of Skopje,
The Republic of Macedonia

Marjan Malcev, Ph.D.

Faculty of Education, University
“St. Kliment Ohridski”, Bitola,
The Republic of Macedonia

UDC 37.036-053.4:78

37.036

Review article

THE COMPETENCE OF THE CLASS TEACHER IN THE REALIZATION OF THE MUSIC AND PHYSICAL ACTIVITIES

Summary: The school subjects music and physical health education, have an important place in the educational process in the primary education. Only primitive people and children maintained their ability to spontaneously express their mood by the movements in rhythm. The child from the early days of his life comes into contact with music, which allows a number of other activities, because later you must serve the didactic methodological procedures.

Because of its importance for psychophysical development of the child personality, creative potential and socialization, both items are included in all development of their primary education. Their main features are planning, organizing and directing the process, according to legislative program documents, Primary Education law, didactic-methodological requirements which determine the theoretical basis for its realization. Despite the theoretical structure of this kind of education this presents its practical realization, whose main carrier, main link that connects theory with practice, of course is the competence of the teacher. Through the process of teaching, he needs to realize the goals and objectives of all school subjects, but also the school subjects music and physical education.

These school subjects in the program files are represented with special educational topics (content). Their practical conceptualization need to represent a combined action in the realization of the objectives and tasks, if teachers apply them integrated. Teaching programs for the school subjects musical education and physical education from the Pedagogical faculties are in full compliance with the official programs of the Ministry of Education and Science. The implementation of the planned activities according with the programs and plans of musical and physical education, encourage and develop the cognitive, sensory, motor, intellectual, psychomotor, emotional, and social development of the young child personality.

Key words: education, music, physical, rhythm, tempo, dynamics, creativity, theory, practice.

* talevskiv@yahoo.com

1. Introduction

Upbringing – educational process of the subject music education in primary education has an important role in the formation of the young child's personality. In programs for pre-school and programs for lower classes (I to V) grade, states: "The purpose of teaching music education is for children to love the music, to be a desire for active occupation with the music: singing, playing and listening to music, to develop their musical skills..." "...the music, from the earliest years in a child's development is ideal for complex action on the child person to strongly encourage positive emotions, creativity, independence, teamwork and responsibility:" (Curricula, 2008). "The children showed more interest in the new songs, if they participate in their selection and the manner of performance. It gives children encourages initiative and a critical attitude to the songs." (Denac, 2001).

The subject of *physical and health education plays* an important role in the educational process in elementary education. "The program in physical and health education in teaching process realized with special content, exercises and games that activate physical locomotion directly affecting symmetric and normal development of the student improves his physical fitness and health and prompts the healthy lifestyle". "...The habit of regularly performing exercises to strengthen his own body..." "...actively involved in various sporting activities in the further education and their lives." (Curriculum, 2008).

2. Teaching programs

To determine the competence of enforcer of teaching in the subjects music and physical and health education, it is necessary to verify proper professional didactic-methodical readiness of the class teacher. The Pedagogical faculties in Republic of Macedonia, music and physical objects are realized through appropriate programs that include theoretical, practical and field training (pedagogical practice) of future teachers. In the educational component among other subjects, the subject music contains different courses: *Foundations of music education* (basic elements of musical alphabet: the names of the notes, values of notes and rests, recording notes in the violin and bass key, dynamics, tempo, diatonic scales...), *Methodology of musical education* (planning, implementation, evaluation, methods, forms, teaching aids and materials, realization of all topics: singing, listening to music, playing the children's musical instruments...), *Creative music workshop* (art illustration set of music creation, music solving given tasks, application of musical activities in the study of mathematics, language objects and phenomena of nature...), *Getting to know the musi-*

cal instruments I (classification overview of the history of music ...), *Getting to know music instruments II* (playing musical works, playing the harmonized acts, playing the children's musical instruments ...). (Newsletter, 2010).

Also the subject of *physical and health education* of the Pedagogical faculties include theoretical, practical and field training (pedagogical practice). The subjects are divided into areas: *Fundamentals of physical and health education* (subject, objectives, basic methodological concepts, anatomic-physiologic deformities features of biological development, basic application movements, systematization of physical exercise and attitudes, elementary games...); *Methodology of physical education* (concepts, goals, objectives, basic didactic principles, structure per hour, organizational forms, methods, monitoring evaluation and assessment...), *Kynesitherapy* (means and methods, corrective exercises, methods of implementation, flat feet, flat back and normal posture, the purpose of prevention Kynesitherapy...);(Newsletter, 2010).

3. Music-rhythmic expression in support of movements

Movement is a natural need of the child so that the inner impulse spontaneously supplemented with music. The music with dancing character is enough incentive for most children react appropriately. Rhythm game with music means developing the freedom for musical expression. Free movement means acting freely and success in the game contributes to gaining a sense of security, as well as express their abilities.

With regard to the broader importance for the development of personality with music, as well as previous experience with educational activities, it is necessary to highlight that the free movement of games is priority, as opposed to games with rules.

The game rules, contributes to developing a sense of organized movement, the doing of certain movements or "choreographies", but with such methodical procedures ignore individual creativity, because all you have to do together. Assignment is valid for all children in the group or class. But some may be more, others less to respond to tasks. Thus in both prevented development, and others who are given too heavy tasks. Often the question arises whether there are answers to such procedures. Depending on the content of the game play, the teacher has the right to changing the method and during the game, seeking space for free and spontaneous expression through such movement (rhythm melody). Also important segment is the presence of the tutor/teacher or support in his initial attempts at conversion. Game pair (educator-child, teacher-student), represents joy with special experiences for children by making the

child feel support from superiors and create basic conditions for a free, independent and creative expression.

The participation of the teacher in the game has significance supportive and stimulating, but also includes a risk that most children will choose to imitate the game the educator, the imitation of the game of the educator is to create their own movements. However, the teacher points to the current order and displays various possible movements. The child later will use their experiences, trying to make its own changes.

The game rules, with appropriate requirements, playing with equal grace is also useful because it integrates the children in the group, asks the child to solve a given task, which should be solved together with other children, the opportunity to develop a sense satisfaction, followed by success in achieving the task. To achieve this quality, educators need to be very careful and cautious to choose the movements, formations in the games with the relevant rules and adapted to the relevant age group.

Continuous monitoring of children's free play, to analyze (weigh), skills and create movements close to the children and on the same build new game. Thus avoiding the study of unknown movements, specifically studied figures intertwine with other combinations with other, different solutions. Previously learned movements or "choreographies" in the movement of one or more circles in the game in two opposite directions of movement, or solo and group play in pairs, children represent a range of innovations that gladly solve tasks. Such musical games leave a lasting mark incentive for movements with music in a different space, in homes, in their close, a picnic, a wider space on outings etc. This means that these games, children's solutions are based on the free play with music, children express a desire to play motivated by educator/teacher, where children make independently choose the type and play. Convening in the family environment, the child creates a bond that is very important for cooperation between pre-school, family, or school-family.

Seeing the children's responses and capabilities to perform certain movements, educator/teacher, devotes special attention to children who have difficulty in developing movement skills followed by music.

They can be defined as "scientifically validated methods and procedures of the teacher and students in the teaching process, whose aim is to ensure optimum effect in the acquisition of knowledge and the development of the complete personality of the student" (Kojo-Bukvikj, 1989: 103).

4. Integrated insights

The integrated approach in the subjects music and physical presents methodical procedure, but also to integrate them forget the application of didactic principles in both cases. It creates interest, to develop curiosity among students.

Previously realized exercises (in physical and health education), for proper performance in natural forms of movement, such as walking and running properly, movement of arms and legs, posture and head pose preparation, the students know their abilities beating them fundamental right movements. The movement with the music develops a sense of rhythm and performance of walking with music-driven rhythmic movements (walking, marching, jumping), walking or performing with musical examples marching rhythm, can be accompanied by musical works by programming character, e.g. P.I. Tchaikovsky's "Children's Album", "March of the wooden soldiers" in constant pace; a change of pace and a change of direction of movement.

The integrated approach (physical-musical), aligns with musical movements with musical characteristics the rhythm, tempo and dynamics. By participation in musical games combine various movements of the legs, with short and long steps, leaping and jumping, playing simple dances and folk dances. Music games derived from the programming character of musical work is an alleviating circumstance learning the basic concepts (slow, fast). Music-didactic games embedded with simple choreographies create interest, and therefore the ultimate aim of physical activity information, and develop the music rhythm. Imitations of animals, birds, objects of environment, natural phenomena also represent a methodical activity on realization of the thematic areas.

Students acquire the habit of proper attitude, precisely correct posture while singing, usually in correlation with physical activities foreseen in teaching topics on the subject of physical and health education.

By teaching the subject of child playing musical instruments, besides students are introduced to the children's musical instruments, they also practically familiar with the term rhythm that distinguish the sound source. In that way they get to know the essential characteristics of the physical composition of children's musical instruments and discover sound characteristics and differences of MDD made of natural materials, original musical instruments. Preparation and introduction of children's brass instruments simultaneously perform breathing exercises properly, contributing to the activity of singing and children playing musical instruments.

Through thematic content basic types of pace (slow, moderate, fast), listening to music through performances and body movement students distinguish slow, fast. The realization of all musical activities to apply specific methods that suit the appropriate age of the children. Such as imitation beat the clock room-alarm-watch; movement of the turtle-a rabbit and so on. Also basic dynamic tones (loud, strong).

By teaching the subject “Fundamentals of children’s musical expression and creation”, despite the students are encouraged to express music by singing, playing the MDD, but also the same activities form a purpose when applied. Accordingly processed song or music sample (own choreography), activate certain movements that can be simple (just move the hands, just the legs, or body), and combined (making moves of walking forward, backward, left, right, by moving hands), short choreographies and improvisations. Inevitably the realization of all educational tracks physical activity is an accompanying activity, which constitutes a whole.

REFERENCES

- Bratic, T., & Vukicevic, N. (2015). *Moguchnosti application didaktichkih realizaciji principle in teaching music culture I to IV orders major schools*.
- Vilotijevic, M. (2000). *Didactics-teaching organization*. Beograd: Scientific book, Faculty of Education.
- Denac, O., Kroflič, R., Kovač, M., Kranjc, S., Saksida, I., Videmšek, M. (2001). *Otrok v vrtcu: priročnik h hurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.
- Zaprov, H., & Talevski, V. (2007). *Foundations of music education with the methodology I*. Skopje.
- Zaprov, H., & Talevski, V. (2008). *Foundations of music education with methodology II*. Skopje.
- Nikolov, A. (1962). *Methodology of teaching singing and music in schools*. Science and Art, Sofia.
- National Programme for the Development of Education in the Republic of Macedonia 2005–2015 years*. Ministry of Education and Science, 2005; www.npro.edu.mk.
- Požgaj, J. (1975). *Metodika glazbenog odgaja u osnovnoj školi*. Zagreb: Nakladni Zavod Hrvatske.

**СОЦИОПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА**

**SOCIOPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF
THE EDUCATION PROCESS**

Ana Kukulyar, Ph.D.*
Anastasia Kolenova, M.Sc.
Southern Federal University,
Academy of Psychology and Pedagogy,
Rostov-on-Don, Russia

UDC 37.018.1-053.4
Original scientific article

PREPARATION AND ADAPTATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE TO SCHOOL DEPENDING ON PARENTAL EDUCATION STYLES

Summary: The given article is devoted to study of interrelation of parental education style and psychological peculiarities of adaptation and preparation of children of primary school age to school. In the present research we approach to study of the given position from the point of view of classical psychological and pedagogical research, using standardized techniques and correlation analysis of the received results.

Key words: child's readiness for school, parent-child relationships.

Entrance into school and the first schooling months make a junior schoolboy adapt to the new mode of life. Observations of physiologists, psychologists and pedagogues show that among the first grade pupils there are children for whom due to their individual peculiarities it is difficult to adapt to the new conditions, and they only partially cope (or they do not cope at all) with working patterns and curriculum. School education has always imposed rather high requirements on pupils, therefore a child entering the school must correspond to the certain criteria.

Development of a child's personality, his correspondence to a high level of preparation to school education, increasing adaptation to the different conditions are a top target for most parents. At present there are not a few researches in which different influence aspects of family on a child are analyzed. Many authors emphasize interfamilial relations as a leading factor influencing the development of a child's personality. However influence factor of parental education style on preparation level and adaptation of children of primary school age to school education is precious and rarely studied.

The goal of the research is to study interrelation of parental education styles with preparation level and adaptation of junior schoolboys to school.

The subject of the research is parental education styles and school preparation levels and adaptation of children of primary school age.

* vetkina-anna@mail.ru

The object of the research were the first-grade pupils of Rostov-on-Don non-state educational establishment, secondary school “Az Buki Vedi” in a quantity of 60 respondents (among them there are 28 girls and 32 boys) and their parents in a quantity of 60 people (among them there are 45 women and 15 men from 28 to 43 years old).

Methods and techniques of the research.

The empirical research of preparation level and adaptation of children to school were carried out with the help of technique for children’s diagnostics at entrance in the school (Doschitsina Z.V., 1994), of technique for studying the school motivation of pupils of primary grades and of technique for specification of school anxiety (Temml R., Dorki M., Amen V.) [3]. Technique by Varg A.V., Stolin V.V. [5] was used for specification of parental education style in the families (parent-child relations).

The results of the research showed that as a whole, in the study sample parental relation on the scale “Acceptance-denial” is on the level 59 % from maximally expressed assessment that corresponds to the average group tendency of parental relation to denial. However, average group meaning of parental relation on the scale “Cooperation” is on the level 75 % from maximally expressed assessment that corresponds to demonstration of confidence to a child, parents’ striving to take his side in the disputable matters. As for the scales “Symbiosis” and “Authoritarian hyper socialization”, average group meaning of the parental relations is on the level 39 % and 62 % respectively, which characterizes low expressiveness of symbiotic relations and average expressiveness of authoritarianism in a child’s education. Parental relation on the scale “A little loser” is on the level 45,5 % that characterizes parents’ adequate education of their child in accordance with his age.

For discovery of influence distinctions of parental education styles on preparation and adaptation of children of primary school age to school, a sample of parents and their children was divided into social aggregates according to the criterion of expressed relation “parent-child”. Expressed parental relation was considered that thing meanings of which exceeded average sample indicators and namely, more than 75 % on the scale “Cooperation”, more than 60 % on the scale “Authoritarian hyper socialization” and more than 40 % on the scale “A little loser”.

In the analysis results of frequency of occurrence of children’s education styles in the family preferred by parents, all the sample of parents and their children was divided into 4 social aggregates: families (parents and their

children) with predominant education style “Cooperation”, families with predominant education style “Authoritarian hyper socialization” and families with predominant style “A little loser”. The fourth aggregate “Unexpressed style” was comprised of families with equally expressed styles not exceeding average group indicators.

In the result of styles distribution of parental education in the study families of parents of children of primary school age was presented in the following way: approximately a third of parents is characterized with predominant style on the type of parental relation “Authoritarian hyper socialization”, in the families 2/5 of parents’ study sample predominant style of education on the type of parental relation “Cooperation” prevails, 1/10 of parents is characterized with predominant style on the type of parental relation “A little loser”. In 1/5 of parents all the styles are expressed on the average level.

Further research was conducted on preparation and adaptation of children of primary school age to school in the social aggregates distinguished on the basis of the criterion of education style (relation “child-parent”) in their family.

Comparative analysis of indicators of children’s preparation for school whose parents prefer education style on the type “Cooperation”, is characterized with rather high indicators on the preparation scale (higher than average level) that are significantly higher than results of children’s other aggregates and these distinctions are reliably significant.

In all the children whose parents in the education process appeal to the style on the type “Authoritarian hyper socialization” and also in the families with not clearly expressed education style, the general level of children’s preparation for school is approximately the same and corresponds to the range of average level (a bit lower than average level and average one respectively).

Children whose parents prefer education style on the type “A little loser”, are characterized with rather low indicators on the motivation (adaptation) scale.

Meanwhile, children whose parents prefer education style on the type “Cooperation” are distinguished with rather high (higher than average indicators) preparation indicators for school according to 4 subtests “Phonemic hearing”, “Self-regulation”, “Vocabulary development”, “Short-term memory and discourses”. Perhaps, the given style of parental education in a greater degree contributes to parents’ constructive communication with children, information and experience transfer, independence formation, critical thinking and favourable development of innovations in preschool childhood.

In the families with predominant relation style on the scale “Authoritarian hyper socialization” (more than 60 % from maximally expressed assessment) children are distinguished with not-too-high meanings of indicators on the subtests “Self-regulation” and “Short-term memory and discourses”.

In the families with predominant relation style on the scale “A little loser”, as a whole, children are characterized with low meanings of indicators on the subtests “Phonemic hearing”, “Self-regulation” and “Short-term memory and discourses” and also with not-too-high meanings according to the subtest “Vocabulary development”.

As for the parents with unexpressed style of parental relation, preparation indicators of their children for school are closer to the children’s indicators being brought up in the families with predominant style of parental relation on the scale “Authoritarian hyper socialization” (average level).

In such a way, comparative analysis showed that children whose parents prefer education style on the type «Cooperation» are characterized with rather high (higher than average indicators) preparation meanings for school that are significantly higher than the level of preparation of children from other aggregates. Children being brought up like this are distinguished with distinct, correct speech without breaking in pronunciation of sounds, a child’s hand is developed well, a child runs with a pencil confidently, a child can characterize a subject, call its qualities, give it a definition, a child defines the content, the sense of analyzing, discovers the logical links. Perhaps, the given style of parental education in a greater degree contributes to parents’ constructive communication with children, information and experience transfer, independence formation, critical thinking and favourable development of innovations in preschool childhood.

In all the children whose parents in the education process appeal to the style on the type “Authoritarian hyper socialization” and also in the families with no clearly expressed education style, the general level of children’s preparation for school is approximately the same and corresponds to the range of average.

Children whose parents appeal to education style on the type “A little loser” are distinguished with weakly developed distinct, correct speech without breaking in pronunciation of sounds, meanwhile, a child’s hand is developed insufficiently well, a child runs with a pencil hesitatingly, but a child can characterize a subject, call its qualities, give it a definition, a child defines the content, the sense of analyzing, discovers the logical links after frequent repetition of the task.

According to the level change of learning motivation, we can judge the level of a child's school adaptation, of acquisition level of learning activity, of its satisfaction.

Comparative analysis of adaptation indicators to school (on the technique for studying school motivation of pupils of primary grades (Luskanova N.G.) [2] of children of primary school age depending on expressiveness of parental education's style in the family, disclosed the following distinctions.

Children whose parents prefer education style on the type "Cooperation", are characterized with rather high indicators on the motivation (adaptation) scale that are significantly higher than results of children from other aggregates and these distinctions are reliably significant.

In all the children whose parents in the education process appeal to the style on the type "Authoritarian hyper socialization" and also in the families with clearly unexpressed education style, the general level of children's adaptation to school is approximately the same and corresponds to the range of average level (average level and a bit higher than average one respectively).

Children whose parents prefer education style on the type "A little loser", are characterized with rather low indicators on the motivation (adaptation) scale.

In such a way, children whose parents prefer education style on the type "Cooperation" are distinguished with high school motivation, possess school activity and cognitive motives.

Children being brought up by parents with implicitly expressed education style are characterized with a level that is higher than average indicator of adaptation and children whose parents use education style "Authoritarian hyper socialization" possess average indicators but meanwhile, children whose parents prefer education style on the type "A little loser" are distinguished with low school motivation, possess not-too-high school activity and cognitive motives.

In such a way, we can notice that a greater degree of adaptation to school is observed in the children whose parents prefer education style on the type "Cooperation".

Comparative analysis of indicators of school anxiety level of children of primary school age depending on style expressiveness of parental education in the family discovered that the lowest level of school anxiety is typical for primary pupils being brought up in the families with predominant education style "Cooperation".

In all the children whose parents in the education process appeal to the style on the type "Authoritarian hyper socialization" and also in the families

with no clearly expressed education style, the general level of children's school anxiety is approximately the same and corresponds to the anxiety level lower than average.

Only in the children being brought up in the families with predominant style "A little loser" school anxiety level is higher than the average norm.

Comparative analysis of school anxiety level of children of primary school age depending on style expressiveness of parental education in the family discovered that children's indicators whose parents prefer styles on the type "Cooperation", "Authoritarian hyper socialization" and also non-formed education style correspond to rather low level of school anxiety. Such children cope with odd excitement easily, easily communicate with others, they are self-assured.

In such a way, the lowest level of school anxiety is observed in the children brought up in the families with predominant education style "Cooperation".

The highest level of school anxiety is observed in the children brought up in the families with predominant education style "A little loser". Such the children are unsure, communicate hardly with others, often experience unnecessary excitement and anxiety.

For receiving the results of Spearman rank correlation analysis the program Statistica 21.0 was used.

The results of correlation analysis of parental education styles of children of primary school age, their level of preparation and adaptation to school education discovered that in all the study aggregates there are:

Positive interrelation between expressiveness of parents' education style "Cooperation" and children's preparation level for school (phonemic hearing, copying the words, vocabulary).

Negative interrelation between expressiveness of parents' education style "Cooperation" and children's school anxiety level (test-checklist, projective test).

Positive interrelation between expressiveness of parents' education style "Authoritarian hyper socialization" and children's school anxiety level (test-checklist).

Negative interrelation between expressiveness of parents' education style "A little loser" and children's preparation level for school education (phonemic hearing, vocabulary, short-term memory and discourses), and also a high level of school anxiety of children of primary school age (test-checklist and projective test).

In such a way, style peculiarities of parental education influence the level of school preparation and adaptation of children to school (namely, absence of school anxiety in the children of primary school age).

The more cooperative style of relations prevails at the parents in the process of education, the higher preparation level for school education is at their children, the easier vocabulary is learnt, the more comprehension, ability to finding and establishing the logics are developed. Meanwhile, adaptation level is rather high.

The more authoritarian-hyper social style of relations prevails at the parents in the process of education, the higher school anxiety level is at their children (the lower pupils' adaptation level to school education) that can lead to a child's disadaptation.

The more the style of relations "A little loser" prevails at the parents in the process of education, the lower preparation level for school education is at their children, the harder vocabulary is learnt, the poorer abilities to finding and establishing the logics are developed. Meanwhile, school anxiety level is also rather high (at these children low level of school motivation or its full absence). It often leads to children's bad adaptation or disadaptation.

REFERENCES

- Abakumova, I.V., Oleynikova, (Kukulyar) A.M. (2013). *Psychological and pedagogical mechanisms of appliance of pedagog's latent position in the system of the modern education* /Fundamental studies. № 6-1: 169–173.
- Abakumova, I.V., Boguslavskaya, V.F., Kolenova, A.S. (2014). *Preparation level of children of primary school age for school depending on parental education's styles. /Pedagogics, psychology and education: from theory to practice. Collection of research papers on the results of international research and practical conference "Innovation centre of development of education and science".* 102–104.
- Almanac of psychological tests. – M.: KSP, 1995.
- Doschitsina Z.V. (1994). *Assessment of children's preparation level for school education in the conditions of split-level differentiation.* – M.
- Ovcharova, R.V. (2003). *Practical psychology of education.* – M.: "Academy".

Lidia B. Schnejder, Ph.D.*
Polina A. Kozintseva, M.Sc.
Department of psychology,
Moscow psychology-social University,
Moscow, Russia

UDC 37.03
159.922.7
Review article

THE SPECIFICITY AND PSYCHO-SOCIAL CONTEXT OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF YOUNG PRESCHOOLERS

Summary: Discussing the specificity of phenomenology of cognitive development of young preschoolers is associated with the influence of psychosocial factors (physical, sexual, environmental, educational, linguistic). The authors found a forward role of physical and sexual factors; determined the contribution of each of them in the cognitive development of preschool children; found internal contradiction and the split of cognitive development in young preschool age.

Key words: preschool children, cognitive development, and psychosocial factors.

In recent years, issues of cognitive development have attracted increasing attention of researchers. This is evidenced by establishing within the framework of UNESCO's international programme for the "Development of learning skills and cognitive activity". The modern studies of psychosocial factors in the cognitive development of preschool children in educational psychology, both in Russia and abroad, are virtually absent.

Attention to the cognitive development of preschool children is associated with both research and practical queries generated by upgrading ways of preschool education and didactic approaches, the establishment of kindergartens' educational environment that stimulates children's initiative and independence, creativity, freedom of choice, physical and cognitive activity of children, the cooperation between adult and child. Eventually, the relevance of this study is related to the specific multicultural educational environment, which presents with children from indigenous families, migrant families, and children from expatriates' families.

Studying preschool age, we wanted to identify the role of various psychosocial factors in cognitive development of younger preschoolers, to determine the general features of cognitive development appearing in this age.

* lshnejder@yandex.ru

The study was conducted in terms of educational process in kindergartens in Moscow, Russia. 120 preschoolers aged 3 to 4 years took part in the experiment (57 boys and 63 girls). Altogether the study included nine groups of children from five different kindergartens.

To assess the level of children's cognitive development 8 techniques (tests) were used. All techniques were available to young children and helped to identify various aspects of cognitive development such as: perception and attention, the level of perception and action with sensory standards (patterns), visual thinking, comparison and classification, general mental development, short-term memory, child's emotional state, visual-motor coordination.

Based on the results obtained it is found that the cognitive development of preschoolers is characterized by specific phenomenology related to (because of) the impact of psychosocial factors (physical, sexual, environmental, educational, linguistic), the manifestation of which is caused by a type of ontogeny, life conditions and educational context, psychological and emotional conditions of the child and the psychological climate (atmosphere) in the kindergartens.

Empirically the role of psychosocial factors in cognitive development of young preschoolers was determined: physical, sexual and environmental factors are the most important ones; less significant are educational and linguistic factors.

In relation to *physical* factor, it was established that the violation of motor activity hinders cognitive development of children, but does not block it completely. In the case of compensating terms and conditions as well as positive psycho-emotional state, as shown by the obtained results, their overall mental development is not a deficit.

In relation to *environmental* factor, it was identified that staying in a foreign/native environment does not make significant changes in the cognitive development of young preschoolers.

In relation to *educational* factor: the educational program is a significant factor in the cognitive development, causing either its acceleration or not contributing to it at all. It was found that children (regardless of their nationality) of the groups included in Montessori educational system show results that are greater than average.

In relation to *linguistic* factor: monolingualism-bilingualism does not make a definite contribution to the cognitive development of young preschoolers, i.e., in fact, is neutral.

In relation to *sexual* factor, it was revealed that sex significantly (qualitatively and quantitatively) manifests itself in the young preschool age.

It was revealed that young preschoolers' cognitive development is largely due to visual-motor coordination and emotional condition; modal specific types of memory develop differently (motor memory is better developed in comparison to the visual and auditory; along with this there is a "rebuilding" of modalities of memory).

An internal contradiction of cognitive development of young preschoolers was found, when some cognitive structures become stable (functions of attention and perception, visual thinking, comparisons and classification), and other (general mental development, visual-motor coordination, visual and auditory memory) are still unstable.

It was found that at young school age cognitive development of boys and girls has qualitative and quantitative differences: the girls' development has the leading features (in comparison to the cognitive development of boys), their emotional state is higher than the boys' one, however, boys' cognitive development is more structured, and is not related to their psychological and emotional condition.

It was revealed that emotional state is related to general mental development. It was established that the number of children in a positive emotional state in all groups prevails. The most positive emotional state was that of children from Montessori groups (regardless of their nationality).

Thus, the specificity of cognitive development of various categories of young preschoolers attending kindergartens and day care centers was identified; the role of psychosocial factors and emotional state in the cognitive development of these children has been established.

REFERENCES

- Bejn, B., Panarin A. Ju., Panarin I. A. (1994). "Bilingvisticheskoe vospitanie detej (vnov' obrashhajas' k L. Vygotskomu i A. Lurija)". *Voprosy psihologii*, No3. pp. 68–81.
- Kozinceva, P.A. Poznavatel'noe razvitie doshkol'nikov v zavisimosti ot osobennostej i sodержanija obrazovatel'noj sredy DOU, *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya*, No2 (11) (aprel'–ijun'), 2009, pp. 28–39.
- Kozinceva, P.A. Razvitie psihicheskikh funkcij detej doshkol'nogo vozrasta iz rossijskih semej i semej inostrancev (na primere programmy M. Montessori), *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya*, No3 (8) (maj–ijun'), 2008, pp. 42–54.
- Montessori, M. (1989). *The Formation of Man. 1955. Trans. A.M. Joosten*. Oxford: Clio.
- Montessori, M. (1983). *The Secret of Childhood. 1936. Trans. Barbara Barclay Carter*. Hyderabad, India: Sangam Books.

Fatmir Vadahi, Ph.D.*

Eranda Bilali, M.Sc.

Edit Lezha, M.Sc.

Faculty of Educational Sciences,
University of Shkodra “Luigj Gurakuqi”,
Albania

UDC 37.018.1-053.4

Review article

THE ROLE OF SCHOOL, FAMILY AND COMMUNITY IN THE EDUCATION OF GIFTED CHILDREN

Summary: In practice and in pedagogical theories we encounter different names for students who are distinguished by their peers for their high results in lessons and school activities. These remarkable students occupy an important place in the life of the classroom. Among them stand out gifted students. The right evaluation of intellectual, academic, social and emotional properties helps not only to identify them, but especially in developing talent fostering of gifted children. The paper focuses on the role of family, school and community in the development of child talent. The impact of these factors on the development of children's talent will be analyzed separately, but together focusing on the circumstances of the key points of this cooperation that are as useful as they are important for the development of child talent. Gifted children pose a challenge for society in general, the family, and in particular school. Important in the paper is the analysis and evaluation of the existing situation of the partnership and recommendations for improvement of this cooperation.

Key words: gifted child, cooperation, school, family, community.

1. Introduction

Who are gifted students? What “distinguishes” them from the others? Traditionally, the term “gifted student” is mainly used for referring to students with very high verbal ability but this definition was extended to include unusual talents in a variety of activities, such as music, creative writing or arts (G. Davis & Rimm, 2004). Educators and teachers, in order to point out the difference between them, use the double term *gift* and *talent*. (Seifert, K. & Sutton, R. (2009). Educational Psychology. Second Edition. P. 70). What is a child talent? There is no universal answer to this question. Concepts such as flair, intelligence, talent, may have different meanings in different contexts and cultures. Also, this term in schools takes many nuances and meanings. The term talent is used to indicate those children and youth who have been identified from the kindergarten, primary and high school to demonstrate a possession of skills that enable them to have high performances in a certain area (academic, intellectual, creative, etc).

* fatmirvadahi@gmail.com

Giftedness is asynchronous development in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from the norm. This asynchrony increases with higher intellectual capacity. The uniqueness of the gifted renders them particularly vulnerable and requires modifications in parenting, teaching, and counseling in order for them to develop optimally. (National Association for Gifted Children, 2007). For gifted students have been conducted many international studies, whose findings are helping policymakers, teachers, and parents to interact adequately with gifted students who require a specialized assistance.

2. The role of teacher in identifying gifted students

Roedell (1989) suggests that teachers play an important role in the formation of good study habits, positive social behavior and self-esteem development, interest in general, prevention of underachievement and boredom in school by this group. Yet, early childhood educators are still unfamiliar with indicators of exceptional potential and gifted educators are unfamiliar with developmentally appropriate practices. Gosfield (2002) suggested that strategies employed for the education of children who are gifted and talented should be an integral part of the school day for *all* children. Modifications and extensions should be a “habit” of teaching and should be planned by taking into consideration the needs of all learners in the classroom.

Weber along with Colangelo and Fleuridas (1986) proposed similar conclusions for identification problems of the young gifted. Weber suggested asking, “How can we create a mental model that will provide all educators with an understanding of the necessity of early identification, programming and intervention that will influence their attitudes and behavior toward gifted students?” Weber (1999) reported that when a child is identified later in their educational career, teachers of the young gifted notice that by the second grade, the student has already closed the door to accepting challenge as exciting and enjoyable.

Grantham and Ford (1998) asserted that the principal’s role in improving staff development and quality control of programs by focusing on teacher supervision and evaluation improves in gifted education programs as well. Based on a survey conducted by Ford (1999), many teachers reported not having exposure, or at least very little exposure, to characteristics of the gifted learner in their teacher preparation programs. Ford also suggested that teachers who are unprepared to work with gifted students may retain certain stereotypes and misperceptions that in turn would undermine the ability of those gifted

students to recognize strengths in students who behave differently from their expectations

3. School and home in the education process of gifted students

Parents play an important, pivotal role in the identification of the young gifted child. Weber (1999) noted that parents could be torn on the decision to have their child tested or identified. Roedell (1989) described a typical fear of parents of young children that the child may be overburdened by challenging work. Voltz (1994) emphasized the interdependence relationship between school and home in the education process and underscored the importance of developing effective partnerships with parents.

According to Karnes, Shwedel and Steinberg (1984), active family involvement in the educational process enhances student achievement. Maxwell (1995) found a number of cognitive-related behaviors, including high levels of accumulated knowledge and thinking abilities, spontaneous incorporation of academic activities in free play, and pre-logical thinking that were prevalent in the young gifted child. Parents of these children often noted differences from the general population such as greater awareness and intensity and early language ability, even from birth. In contrast, an avoidance of and discomfort with ambiguity were also observed.

Sankar-DeLeeuw (2004) suggested that parents often describe their young gifted children as: divergent thinkers, highly focused on their interests, curious, becoming early readers, persistent and as possessing high verbal ability, having large vocabularies for a young age, an unusual sense of humor, an unusual ability to make abstract connections in learning, a keen sense of perceptiveness, and a wide range of interests, yet a demonstrated ability in a single area.

Sankar-DeLeeuw (1997) found consistency in the characterizations by teachers and parents in the descriptions of young gifted children, yet teachers reported traits that were not reported by parents, including discordant development, emotional immaturity, socialization difficulties, and a tendency of being pushed by their parents.

4. Developing an appropriate learning environment and curriculum for gifted students

Young gifted and talented students are special needs students who may not reach their full potential because the learning environment is not designed to meet their unique needs (Hodge & Kemp, 2002; Morelock & Morrison, 1999).

Gifted evaluation measures should be created to operationalize theories, then should be validated empirically, rather than merely being assumed to be valid. The department of education currently defines the potential for high performance to include achievement/ability in any of the following areas: general intellectual ability, specific academic aptitude, creative or productive thinking, leadership ability, and/or visual and performing arts (Passow, 2004).

Renzulli (2009) conceptualized gifted behavior as an interaction between three components: above average ability, task commitment (motivation), and creativity. Individuals who are able to develop gifted behavior “are those possessing or capable of developing this composite set of traits and (apply) them to any potentially valuable behavior of human performance” (Renzulli, 2009, pp. 325-326).

Gifted students from advantaged backgrounds are easier to identify than those students who come from disadvantaged background. Identification procedures used with young gifted students fall into the following categories: (a) individualized intelligence tests, (b) group intelligence tests, (c) standardized achievement tests, (d) creativity tests, (e) checklists and scales, (f) grades and performance assessments, and (g) teacher and parent nominations. All instruments used to identify young gifted students are less than perfect (Colangelo & Fleuridas, 1986).

Baldwin (2002) noted that before proper identification methods can be addressed, certain assumptions must be embraced:

1. Giftedness can be expressed through a variety of behaviors and the expression of giftedness in one dimension is just as important as giftedness expressed in another.
2. Intelligence is a broad concept that goes beyond language and logic to encompass a wide range of human abilities.
3. Carefully planned subjective assessment techniques can be used effectively along with objective measures.
4. Giftedness in any area can be a clue to the presence of potential giftedness in another area, or a catalyst for the development of giftedness in another area.
5. All cultures have individuals who exhibit behaviors that are indicative of giftedness (pp.142).

According to VanTassel & Stambaugh, there are eight steps to effective curriculum development (VanTassel & Stambaugh, 2006). These steps, in order, are planning; needs assessment; teams and work scope; curriculum development approach; tryouts, piloting, and field-testing; implementation, evalu-

ation, and revision. At the planning stage, an individual should examine fundamental issues and important questions related to gifted curriculum and should develop a philosophy statement and goals for the curriculum.

A stimulating learning environment is the most favorable aspect in the development of giftedness. The brain needs appropriate intellectual stimulation. Some supportive elements that can be helpful in creating a developmentally appropriate learning environment for young gifted students are (a) awareness of the social and cultural differences, (b) identification of the learning styles of individual students, (c) recognition of the cognitive and affective development of the student, (d) highly individualized reading, (e) opportunities to investigate real problems, and (f) student-directed learning. A learning environment with the elements described above would be developmentally appropriate. No matter which program is used, it is essential that the learning environment of a gifted child provides practice in building skills in the use of logic, high level thinking, cooperation, creative problem-solving, organization, and leadership skills (National Association of School Psychology, 2007).

5. Conclusions

The role of family and community support is estimated by the researchers as quite helpful to identify and effectively educate these students. Parents know their children very well and often are the first to recognize the peculiarities and their talents. In this sense, schools should assess the role of parents in their children's education, to hear information that they bring, to encourage and support their partner in children's learning. Some parents may need adequate information on how to support special talents or abilities of their children, cooperating with other social factors, such as different organizations working in this direction or in the children social – educative services or community.

Teachers should be aware that gifted students in the class are taught with a variety of ways, such as special programs; with advanced instruction courses; using different strategies group; with the accelerated differentiation of instruments curricula; with the effective cooperation between school and family, etc. Creating learning opportunities beyond the classroom greatly influences the development and education of all students to learn, especially for gifted students to express their skills. Despite the advanced experiences on these issues, it is suggested tracking extra cases of these children, compiling enhanced tracking programs outside the classroom one day a week, which can be accomplished by experts of various specialties out of school with specialized teachers.

REFERENCES

- Baldwin, A.Y. (2002). "Culturally diverse students who are gifted". *Exceptionality*, 10, 139–147.
- Colangelo, N., & Fleuridas, C. (1986). "The abdication of childhood". *Journal of Counseling and Development*, 64, 561–563.
- Ford, D. (1999). *Factors affecting the career decision making of minority teachers in gifted education*. Storrs: The University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Gosfield, M. (1992). "Gifted all day long: Implementing new state standards that require gifted and talented education services to be an integral part of the core curriculum will result in improved teaching and learning for everyone". *Leadership*, 32, 16–20.
- Grantham, T. C., & Ford, D. Y. (1998). "Principal instructional leadership can reverse the under-representation of black students in gifted education". *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 82(595), 101–109.
- Hodge, K., & Kemp, C. (2002). "The role of invitational curriculum in the Identification of giftedness in young children". *Australian Journal of Early Childhood*, 27, 33–40.
- Karnes, M.B., Schwedel, A.M., & Steinberg, D. (1984). "Styles of parenting among young gifted children". *Roeper Review*, 6, 232–235.
- Maxwell, E. (1995). The changing developmental needs of the gifted: birth to maturity. In Genshaft, S.L., Bireley, M., & Hollinger, C.L., (Eds.), *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel*, 17–30. Austin, TX: Pro-Ed.
- Morelock, M.J., & Morrison, K. (1999). "Differentiating developmentally appropriate: The multidimensional curriculum model for young children". *Roeper Review*, 21(3), 195–201.
- National Association for Gifted Children. *What is gifted?* Retrieved from <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574&ir> on September 18, 2007.
- National Association of School Psychology. *Position Statement on Ability Grouping and Tracking*. Retrieved from http://www.nasponline.org/about_nasp/pospaper_ag.aspx on February 20, 2009.
- Passow, H.A. (2004). The nature of giftedness and talent. In R.J. Sternberg (ed.), *Definitions and Conceptions of Giftedness*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Reis, S. (2004, October 4–6). *The underachievement of gifted students*. Paper presented at Wege Zur Begabungsförderung. Paper retrieved June 26, 2010, from https://campus.fsu.edu/webapps/portal/frameset.jsp?tab_id=1_1
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In R. J. Sternberg (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roedell, W.C. (1989). Early development of gifted children. In Van Tassel-Baska, J.L. and Olszweski-Kubilius, P.L., (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school*, 13-28. New York: Teachers College.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2004). "Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise". *Roper Review*, 26, 278–319.

- Sankar-DeLeeuw, N. (1997). Gifted preschoolers: Surveys of characteristics perceived by parents and teachers. In Chan, J., Li, R., and Spinks, J. (Eds.), *Maximizing potential: Lengthening and strengthening our stride. Proceedings of the 11 World Conference*
- Seifert, K. & Sutton, R. (2009). *Educational Psychology. Second Edition*. P. 70
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Voltz, D.L. (1994). "Developing collaborative parent-teacher relationships with culturally diverse parents". *Intervention in School & Clinic*, 29, 288–294.
- Weber, P. (1999). "Mental models and the identification of young gifted students: A tale of two boys". *Roeper Review*, 21, 200–212.

Anna Vinevskaya, Ph.D.*
Taganrog State Pedagogical Institute
of A.P. Chekhov,
RSEU (RINH) branch, Russia

Valentina Ochirova

St. Petersburg State University, Russia

UDC 159.928.23-057.874

Original scientific article

PRESCHOOL CHILDREN GIFTEDNESS STUDY ON THE BASIS OF YURI BURLAN'S SYSTEM VECTOR PSYCHOLOGY

Summary: Every child comes into the world with a purpose. And every child is potentially intent on becoming useful and valued by other people. Unfortunately, those intentions are often left without support which is needed. Teachers often cannot distinguish children's aptitudes. Thus, a child would not be able to develop his/her talents and the creative abilities would be wasted. Gifted children studies are of big interest nowadays. To provide an environment that meets the developmental needs of gifted children is a challenge for adults in today's society. The recent gifted children studies have proved as wrong the idea that a talented child can always toil way and bring out her/his full potential alone. Method competence is required in teaching and training to nurture talents from the early age. Yuri Burlan's System Vector Psychology provides an opportunity to reveal the nature of giftedness and ensure the development of a child's personal aptitudes. Due to this new paradigm in humanities teachers are provided with means for harmonious and positive interaction with children.

Key words: gifted children, preschool age, giftedness revealed, Yuri Burlan's System Vector Psychology.

The intellectual and creative potential of every community is in large part determined by the degree of its talented members' social adaptation and fulfillment. It is important to identify gifted children in proper time, provide appropriate education for them and bring them up properly. The ways of addressing the emerging challenges with the use of Yuri Burlan's System Vector Psychology have been discussed in this study.

The present situation regarding gifted children development is contradictory all over the world. For example, talented children development is de-

* annvinevskaya@hotmail.com

clared as one of the priority focus areas of the education and training policy of the Russian Federation, as it is stated in the governmental decrees and ordinances (Nation-wide System for Young Talents Detection and Development Concept, 2012; On creation of informational-educational portal, 2015; Russian Federation Government Decree, 2014; Russian Federation Government Decree, 2012). For the time being though, the teaching and training professionals do not have integral programs of education, training and development of gifted children, as the *Federal education development program for 2011–2015* acknowledges: "A serious problem of education in Russia is that the system of working with gifted children and talented youth is not fully formed yet" (Russian Federation Government Decree, 2011).

In our opinion, such a difficult situation in education has arisen for a number of objective reasons:

- absence of common and consistent understanding of the nature of giftedness;
- absence of an integrated classification of giftedness types;
- absence of clear ideas on how to build an individual development trajectory for a gifted child.

Thus, prominent scholars in the fields of pedagogy and psychology, L.S. Vygotsky, F.S. Matveyev, A.I. Ostrogorsky, R.I. Rossolimo, A.N. Sokolov, B.N. Teplov, studied the nature of giftedness and its main characteristics through the notion of abilities and their relation to the intellectual giftedness. The giftedness was understood as a high development of human capacities (Venger, 1973).

Lev Vygotsky wrote: "there is no such thing as 'general giftedness', but there can be various, specific aptitudes for this or that activity" (Vygotsky, 1971: 113). Besides, a scholar considered giftedness to be a "genetically determined component of the synthesis of abilities that develop if the person is engaged in a corresponding activity or degrade if the person is no longer engaged" and thus he expressed an idea of a general approach to consideration of the notion of giftedness (Vygotsky, 1971: 47).

It should be noted that the majority of modern non-system studies of the notion of giftedness are contradictory. They suggest an ambiguous definition of the notion, both from the point of view of its meaning and its content. A commonly occurring perception of the giftedness as a bestowal has a distinct metaphysical meaning and in some studies comes down to just 'more powerful capabilities of the personality (Babaeva, 1996).

The studies of giftedness in Russian pedagogy and psychology have shown that this problem generally attracted interest only within the field of ed-

ucation. Thus, L.A. Venger developed a theory of children's developmental capacities, in which "capacities are considered as targeted, mediate actions that allow one to do the tasks of various difficulty levels" (Venger, 1973: 38).

Leaving out the issues of correlation between proficiency and giftedness, E. Meyman pointed out that there are general and special types of giftedness and noted that "high level of development does not always imply considerable achievements and success in perfecting all special abilities" (Mescheryakov & Zinchenko, 2003). He referred to thinking and fantasy as quality factors determining the level of giftedness.

Restricted understanding of the nature of giftedness came down to evaluation of its expression made only in certain school subjects, for example, foreign language, math, art, physical education, etc.

At the same time, the history of Russian education provides examples of the successful arrangement of various activities for gifted children. Many specialized schools and classes were opened in the Soviet period, including schools with enhanced education in art, music, foreign languages, physics and mathematics, as well as in sports. Despite the fact that in pedagogical and psychological studies different concepts of giftedness would not agree with each other, the educational organization of activity and actualization of children giftedness allowed to identify and adequately integrate it in the educational and cultural environment.

Russian scholars generally defined 2 types of giftedness: general and special. Thus, "general intellectual giftedness is understood as mastering various types of activity that require having exact intellectual abilities. And special giftedness is revealed in various types of activity it's related to, for example, mathematical, linguistic, art, musical, technical etc." (Vygotsky, 1984; Shadrikov, 1991).

There is no doubt that, in this connection, the works of N.S. Leytes and A.M. Matyushkin deserve attention.

N.S. Leytes pointed out that the determinative factor of giftedness formation is the sensitive periods of its development. The scholar would define 3 basic "categories of gifted children: 1) children noted for rapid development of intellectual abilities; 2) children that experience intellectual specialization at early age (in certain disciplines); 3) children with above average abilities (memory, imagination, observation, etc. are well developed)". The most important indication of giftedness that a child may display at an early age is "intellectual activity and its self-regulation. These main indications determine the possibility of development of special abilities at early stages of the child's development

when he/she does not have developed special abilities yet” (Bogoyavlenskaya et al., 1998: 26).

A.M. Matyushkin developed a model of creative giftedness. He understood giftedness as presence of general aptitudes for creativity development and considered the creative potential to be its basis, comprised of “motivation for cognition, research activity, a fast tempo of psychic development, sensitivity to new tendencies, aspiration for creative processes” (Leytes, 1997:38).

Thus, all of the above mentioned concepts can be summed up to the following:

1. The phenomenon of giftedness is determined genetically (L.S. Vygotsky).
2. Giftedness distinctly expresses itself (L.S. Vygotsky).
3. Giftedness expresses itself in activity in the process of cultivation (L.S. Vygotsky).
4. Giftedness can be observed through its bursts and depends on a sensitivity period (N.S. Leytes).
5. Giftedness types can be classified depending on the way and type of actualization of children’s abilities (E. Meyman, A.M. Matyushkin).

It should be noted, that in some concepts of giftedness authors emphasize a high level of productive and intellectual activity of a gifted child. And such attitude gives rise to a contradiction caused by theories considering giftedness as only the result of intellectual activity, e.g. the concept of giftedness proposed by M.A. Kholodnaya. The author presents the phenomenon of giftedness as intellectual abilities that a person acquires during his/her lifelong activities (Matyushkin & Sisk, 1988: 112). This controversial attitude assumes that giftedness as a phenomenon should be perceived exclusively as expressions of an individual’s intellect, which seems to be quite lopsided.

These contradictions have been aggravated by some facts that cannot fit into the old concepts of giftedness. For example, the tendency to extreme forms of introversion, sometimes to the extent of being mistakenly diagnosed with the syndrome of autism, may indicate outstanding intellectual abilities, but cannot be included into the conceptual field of talent for the unusual character of the phenomenon, incomprehensible without the modern system vector methodological tools.

It should be mentioned that a number of scholars have made an attempt to define the notion of the so-called emotional intellect. Its simplified definition is “a skill of understanding one’s feelings and emotions” (Kholodnaya, 2002).

Thus, in the scientific community attempts have been made to exceed the limits of traditional concepts of talent.

A new discovery in the field of humanities, Yuri Burlan's System Vector Psychology, allows one to understand the nature of giftedness, detect a child's innate natural qualities at an early age and help him/her to reveal individual abilities.

Different qualities of the psyche, or the inborn vector set, determine the range of social roles that are most favourable for being performed by a particular person. "...there are 8 system vectors. Together they form a unified eight-dimensional matrix of the unconscious that is manifested through individual and social being." (Ochirova, 2012). Every person comes to this world with given inborn aptitudes that are the easiest to actualize in a social and cultural environment that is complementary to these qualities. A child's set of inborn qualities reveals in accordance with the aptitudes given to him/her by nature and the conditions that are created by other people and, first of all, by parents. The major challenge for the adults is to develop the vector qualities that were given to a child by nature for their further actualization in the society.

It is assumed that giftedness is not an exclusive phenomenon, but it is a consistent result of adequate understanding of inborn qualities and creation of a learning environment appropriate for the best possible development of those qualities. A degree of giftedness depends on the volume of inborn vector temperament that varies within general population and follows an incremental trend with every new generation.

According to Yuri Burlan's System Vector Psychology, 8 vectors determine 8 groups of differentiated psychological qualities. Correspondingly, a person's giftedness is determined by the degree of development of all his/her inborn qualities. It is impossible to develop to a fairly decent level the qualities that were not given to a person by nature.

Unfortunately, the old, non-system concepts and methodologies of the development of giftedness do not offer a differentiated approach. They mention creative, intellectual or other type of giftedness with reference to all children. And it is implied that it is possible for any child to develop giftedness in any area. Fallaciousness of this judgment is proved by System Vector Psychology provisions that bring to the forefront the idea of an individual inborn vector set. Thus, innate qualities should be developed within the range of the corresponding vectors.

An experimental methodology of detection of aptitudes has been developed on the basis of the system vector approach; for the first time it is presented in this paper. The detection implies identification of the qualities by using the results of child behavior observation. The author of System Vector Psychology, Yuri Burlan, conducts a distance training course (Burlan, 2015) that provides practitioners dealing with children training, education, etc., as well as parents,

with the opportunity to acquire relevant skills. This detection methodology was presented at the round table session at all-Russian Conference 'The First Steps to Science', that took place at Taganrog State Pedagogical Institute, Russia, on the 25th of March, 2015.

The methodology can be useful for pre-school/school teachers and parents.

The given technique allows identification of the distinctive innate features of the psyche, thus revealing one's set of vectors and ontogenetic potential. By such a method, child's aptitudes can be defined quite plausibly. The technique can be used as a road map for developmental and educational guidelines.

For example, qualities of an audial vector define some distinctive physical signs, e.g. a specific facial expression, as well as indicative behavioral features, among which there are ear-mindedness, hypersensitivity to loud sounds and noises, intonation discriminating fineness, proneness to existential and philosophical questions at an early age, etc. A child with an audial vector has inborn abstract intellect potentialities. If a child has no extroversive vectors, the audial one makes him/her a prominent introvert, not uncommonly to the extent of having few selective interpersonal communications. An audial vector is usually linked with talents for music, philosophy, linguistics, sciences, etc.

A dermal vector belongs to the space quartile of the eight-dimensional V. Ganzen's matrix. Coupled with an audial vector, it would define particular outlines for a zone of child's proximal development, e.g. some designing basics, as well as other activities where having logical thinking along with innate abstract intelligence potentials is an essential prerequisite. A combination of audial and dermal vectors allows a child to grow up to be e.g. a prominent design engineer, splendid violin player, etc.

A leading role in the flock of kids taken by a child with a dermal vector suits his/her inborn aptitudes well, especially if those aptitudes are developed pertinently from the early age. A dermal vector belongs to extroverted vectors and defines a logical type of thinking. A person with the dermal vector developed and actualized has innate quick reflexes, agility, sense of rhythm, discipline, leadership abilities, as well as economy drive tendencies. The latter can positively be externalized as the rational inventive faculty, etc.

Few notions of the innovative pre-school children's giftedness methodology have been presented in the paper. It is not possible for the given short description to cover the entire eight-dimensional approach on the basis of Yuri Burlan's System Vector Psychology. Further research should be done to secure formal statistical measures on large samples. Qualitative indicators have been

shown as 531 training results relating to child development (Training results, 2015), including video interviews. The feedback has been provided by parents, teachers, therapists, etc.

System Vector methodology meets the challenges of the modern society, providing parents and professional communities with innovative and reliable techniques.

REFERENCES

- Babaeva Yu.D. (1996). *Psychology of children and youth giftedness*. Moscow, Russia.
- Bogoyavlenskaya D.B., Brushlinsky A.V., Kholodnaya M.A. et al. (1998). *Working concept of giftedness*. Moscow, Russia: Magistr Publishing.
- Burlan Yu.I. (2015) Distance training course. Retrieved <<http://www.yburlan.ru/be-splatnye-treningi>> 10.05.2015.
- Kholodnaya M.A. (2002). *Psychology of intellect. Research paradoxes*. St.Petersburg, Russia: Piter.
- Leytes N.S. (1997). *Age-specific approach to children giftedness issue*. In *Main modern concepts for children giftedness* (p.57). Moscow, Russia
- Matyushkin A.M., & Sisk D.N. (1988). "Gifted and talented children". *Voprosy Psichologii*, 2.
- Mescheryakov B., & Zinchenko V. (2003). *Big Psychological Dictionary*. 3rd edition. St.Petersburg, Russia: Prime-Euroznak.
- Nation-wide System for Young Talents Detection and Development Concept. (2012). Moscow, Russian Federation.
- Ochirova V.B. (2012). "Innovative approach to childhood issues study in Vestor System Psychology by Yuri Burlan". *XXI century: results of the past and challenges of nowadays plus*, 8 (12), 119-125.
- On creation of informational-educational portal of the national system of discovering and supporting gifted children and youth. Letter from the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 08-223 of 27.92.2015.
- On the approval of educational development Russian Federation State Program for 2013-2020. Russian Federation Government Decree N 295 of 15.04.2014.
- On the federal education development program for 2011 – 2015. Russian Federation Government Decree N 163 of 07.02.2011.
- On 2012-2017 National Strategy for the Benefit of Children. Russian Federation Presidential Decree N 761 of 01.06.2012.
- Shadrikov V.D. (1991). Aptitudes, giftedness, talent. In V.N. Druzhinin & V.D.Shadrikov (Eds.), *Development and diagnostics of aptitudes*. Moscow, Russia: Nauka.
- Training results relating to child development. Retrieved from <<http://www.yburlan.ru/results/all/otnoshenija-s-detmi>> 10.05.2015.
- Venger L.A. (1973). *Pedagogy of abilities*. Moscow, Russia: Pedagogy.
- Vygotsky L.S. (1984). *Collected Works: Vol.4. Children Psychology*. Moscow, Russia: Pedagogy.
- Vygotsky L.S. (1971). *Educational psychology*. Moscow, Russia: Pedagogy.

Др Мирјана Јапунца-Милисављевић*
Др Александра Ђурић-Здравковић
Сања Гагић

Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Универзитет у Београду,
Република Србија

UDC 37.025:159.928.23-057.874/875

Оригинални научни рад

КРЕАТИВНОСТ СТУДЕНАТА ФАКУЛТЕТА ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Сажетак: Образовни стандарди подразумевају креативност наставика током наставног процеса, као и подстицање креативног изражавања ученика. Специјални едукатор, који је креативан, код ученика развија самопоуздање, отвореност за нове идеје, мирно решавање конфликта, смисао за хумор, решавање и разумевање задатака на више различитих начина. Креативно испољавање не подразумева примену готових знања, стога се креативност не учи, већ се подстиче и развија. Подстицај креативног потенцијала ученика најбоље се реализује током наставног процеса. Циљ истраживања јесте да се утврди креативност будућих специјалних едукатора. Узорак чине 33 студента завршне године ФАСПЕР-а, студијског програма Специјална едукација и рехабилитација особа са тешкоћама у менталном развоју. Студенти су на крају осмог семестра решавали Тест креативности. Добијени резултати показују да 48,5 % студената испољава креативност, док 51,5 % њих нема креативни потенцијал. Тестирањем односа између креативности и успеха током студирања, добијене вредности нису се показале статистички значајне ($t=0,326$, $df=31$, $p=0,747$). Практичне импликације изведеног истраживања указују на чињеницу да је неопходно да се током студирања више инсистира на студентској креативности и оригиналности будући да само креативан едукатор може да подстиче и подржи креативност код ученика.

Кључне речи: креативност, студент ФАСПЕР-а.

1. Увод

Један од основних циљева васпитања и образовања односи се на развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса. Систем васпитања и образовања треба да обезбеди отвореност према свим педагошким и организационим иновацијама. Исходи образовања, осим на усвајање и изграђивање знања, односе се и на идентифи-

* mjkikilj@gmail.com

кацију и решавање проблема користећи критичко и креативно мишљење (Закон о основама система васпитања и образовања, 2009, 2011, 2013). Креативност није скуп знања, већ оригиналност и иновације које омогућавају прилагођавање променама и суочавање са непредвидивим ситуацијама. Уколико суштину образовања сагледамо кроз важност примене и искористивости усвојених и изграђених знања онда су креативност, оригиналност и иновације на врху приоритета (Papaleontiou-Loucaet al., 2014).

Како би остварили креативне способности ученика, наставници и сами морају да буду креативни. Током студирања један од захтева будућим наставницима мора да се односи на подстицање наставникове креативности, јер је то први корак за васпитно-образовни процес (ВОП) који не спутава већ подстиче креативност ученика. Настава мора да буде на одређени начин егземпларна јер представља образац који ће будући наставници примењивати током властите праксе (Богнар, Богнар, 2007). Наставничке професије треба да поседују облик интелектуалне вештине која се примењује при осмишљавању оригиналне идеје, социјалне и личне способности уколико је циљ развој креативног потенцијала ученика насупрот механичком учењу наставних садржаја (Hu, Adey, 2002).

Специјални едукатор мора да буде компетентан за реализацију васпитно-образовних циљева наставе, како у погледу методике одређеног предмета, тако и у погледу саме науке. Компетенција наставника подразумева и добро познавање односа унутар одељења, као и познавање и успостављање добре атмосфере у учионици. Педагошка способност едукатора у директој је вези са његовим карактером и емотивним стањем, стога се и наводи да личност и ставови наставника директно утичу на успех ученика током реализације наставе (Јапунца-Миличављевић и сар, 2009). Осим стручних и научних компетенција, специјални едукатор мора да поседује и креативно продуктивне компетенције с обзиром на то да креативни потенцијал традиционална и репродуктивна знања претвара у хуманистичка, стваралачка и отворена. Комуникација у настави представља кључни елемент у подстицању креативности код сваког ученика (Koludrović et al., 2010).

Развој креативног потенцијала ученика с интелектуалном ометеношћу (ИО) у великој мери зависи од подстицања креативности током наставног процеса. Креативан наставник подстиче: самосталну активност ученика, експериментисање, изражавање, проналажење нових веза, употребу маште и самосталну процену ученика. Настава може да буде организо-

вана тако да инсистира више на вербалним способностима или да буде практична која обухвата самосталне кораке ученика ка решењу проблема. Специјални едукатор и рехабилитатор током реализације васпитно-образовних циљева мора да подстиче практичну наставу код ученика с ИО.

Основни циљ овако конципираног истраживања односи се на утврђивање креативности будућих специјалних едукатора.

2. Метод рада

2.1. Узорак

Узорком је обухваћено 33 студента четврте године Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, студијског програма Специјална едукација и рехабилитација особа са тешкоћама у менталном развоју. Узорак чини 29 (87,9 %) испитаника женског и 4 (12,1 %) испитаника мушког пола. Хронолошки узраст испитаника креће се од 22 до 33 године (AS 23,03; SD 2,071).

2.2. Методе и инструменти

Научну креативност и оригиналност студената испитали смо Тестом научне креативности који се састоји из седам ајтема. Од испитаника су се очекивала оригинална решења постављеног „проблема“. Тестом се процењују све креативне црте личности. Ајтеми обухватају одговоре на питања на који начин би могли да се користе предмети из свакодневне употребе, затим, која научна питања би поставили при решавању проблема, на који начин би одгонетнули скривени предмет, као и како би проценили квалитет одређеног производа. Последњи ајтем односи се на ликовни приказ постављеног проблема. У складу са упутством за примену теста извршено је бодовање сваког ајтема појединачно. Основни показатељи креативности односе се на употребу надреалистичких, фикционих и апстрактних елемената током решавања постављеног проблема у оквиру сваког ајтема (Hu&Adey, 2002). Испитаници су попуњавали упитник који се односио на податке о полу, хронолошком узрасту и просечној оцени током студија.

2.3. Статистичке методе

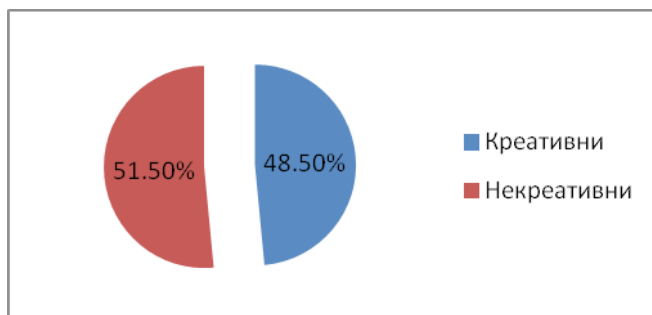
Статистичка обрада података обухватила је примену фреквенције, процене, аритметичке средине и стандардне девијације. За тестирање односа испитаних варијабли примењен је т-тест.

2.4. Ток и начин истраживања

Испитаници су тест решавали на крају осмог семестра. Укупно време рада за израду теста је 60 минута. Осим тестовног материјала, испитаници су попунили и опште податке (пол, хронолошки узраст, просечна оцена током студирања).

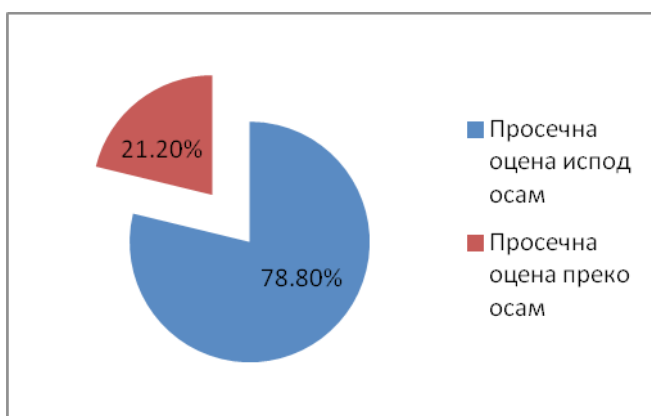
3. Резултати истраживања

1. Графикон 1 –Р езултати процене испољене креативности код студената ФАСПЕР-а



Од укупног броја испитиваних студената ФАСПЕР-а 48,50 % показује креативност током решавања понуђеног теста. Незнатно већи број студената није успео да реши постављене проблеме на креативан начин.

2. Графикон 2 – Резултати процене општег успеха током студирања код студената ФАСПЕР-а



Из графикана 2 можемо уочити да је већи број студента који имају општу просечну оцену испод осам, док 21,20 % остварује одличне резултате током студирања и има општу просечну оцену преко осам.

4. Закључна разматрања

За основни циљ овог истраживања постављено је да се утврди креативност студената завршне године ФАСПЕР-а, студијског програма Специјална едукација и рехабилитација особа са тешкоћама у менталном развоју. Резултати процене указују на то да је нешто мање од половине испитаних студената успело креативно да реши постављени проблем. Овим резултатом не бисмо могли да будемо задовољни уколико имамо у виду да су у питању будући едукатори који ће да се баве децом ометеном у интелектуалном развоју и чија успешност у реализацији ВОП у великој мери зависи од креативно-продуктивне компетенције едукатора. Креативност, мудрост, смисао за хумор морају да буду главне карактеристике едукатора како би наставу организовао тако да буде занимљива, јасна и подстицајна (Раџки et al., 2014). Резултати сличних истраживања указују на то да проблемска, програмирана, тематска и интегративна настава заузимају веома ниско место у реализацији васпитно-образовних циљева и задатака (Вуљубашић Kuzmanović, & Petrović, 2014). Наши резултати иду у прилог чињеници да креативност није много заступљена нити се довољно вреднује ни током студирања обзиром да општи успех студената није у статистички значајном односу са тестом који процењује креативност ($t=0,326$, $df=31$, $p=0,747$). Теоријски и практични резултати овог истраживања упућују на потребу да се током студирања више инсистира на студентској оригиналности, маштовитости, решавању проблема, хумору зато што само креативан едукатор може да подстиче и подржи креативност код ученика с ИО. Студенти могу да буду природно креативни, али то никако не значи да се код природно некреативних студената та особина не може подстицати и научити. Природно креативни појединци не показују боље резултате у односу на појединце који су научили да буду креативни, стога је од изузетне важности да високо образовање омогући свим студентима да развију своју креативност, оригиналност и аналитичке капацитете (Papaleontiou-Loucaet al., 2014).

ЛИТЕРАТУРА

- Bognar, L. & Bognar, B. (2007). "Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije". U Babić, N. (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija održanog 18. i 19. travnja 2007. U Osijeku*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayer, Filozofskifakultet; Kherson: Kherson State University.
- Buljubašić Kuzmanović, V. & Petrović, A. (2014). "Teaching and lesson design from primary and secondary teachers' perspective". *Život i škola*. 31/60: 76–90.
- Hu, W. & Adey, P. (2002). "A scientific creativity test for secondary schoolstudents". *International journal science education*. 24/4: 389–403.
- Јапунџа-Милисављевић М., Маћешкић-Петровић Д., Бројчин, Б. (2009). „Наставник музичке културе за децу с интелектуалном ометеношћу“. Стручно-научни семинар са међународним учешћем, *Зборник резимеа, Дани дефектолога Србије*, Златибор, 18-21. јануар, стр. 37–38.
- Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). „Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi“. *Odgojne znanosti*. 12/2: 427–439.
- Papaleontiou-Louca, E., Varnava-Marouchou, D., Mihai, S. & Konis, E. (2014). "Teaching for Creativity in Universities". *Journal of Education and Human Development*. 3/4: 131–154.
- Rački, Ž., Sablić, M. & Sekol, I. (2014). "Izostanak agresivnih i nasilnih definirajućih obilježja u opisima uspješnih i idealnih učitelja". *Školski vjesnik – časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63/4: 653–676.
- Закон о основама система образовања и васпитања у Србији (2009, 2011, 2013). *Службени гласник Републике Србије*, бр. 72/09, 52/2011, 55/2013.

Mirjana Japundža-Milislavljević, Ph.D.

Aleksandra Đuric-Zdravković, Ph.D.

Sanja Gagić

Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, The Republic of Serbia

CREATIVITY OF STUDENTS OF FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Summary: Educational standards imply creativity of teachers during the educational process as well as stimulation of creative expression of pupils. A creative special educator can help their students develop self-confidence, openness for new ideas, peaceful conflict resolution, sense of humor, and ability to resolve and understand tasks in several different ways. Creativity expression doesn't mean application of ready-made knowledge. Therefore, creativity cannot be learned but is supported and developed. Creative potential of pupils is best stimulated during the educational process. The main aim of this research is to determine the creativity of future special educators. The sample consisted of 33 students of final year of FASPER, the study program of Special education and rehabilitation of persons with difficulties in mental development. At the end of eighth semester, students were given the Test of creativity. The results

that we got show that 48,5 % of students express creativity, while 51,5 % of them don't have the creative potential. By testing the relation between creativity and academic success, we got the results that were not statistically significant ($t=0$, $df=31$, $p=0,747$). Practical implications of this research imply that we ought to pay more attention to students' creativity and originality because only a creative educator can encourage and support creativity in their pupils.

Key words: creativity, student of FASPER.

Сања Гагић*

Др Мирјана Јапунца-Милисављевић

Др Александра Ђурић-Здравковић

Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Универзитет у Београду,
Република Србија

UDC 364.2-053.2/6-056.26/3

Прегледни чланак

ИМПЛИЦИТНЕ ТЕОРИЈЕ ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА О КРЕАТИВНОСТИ¹

Сажетак: Насупрот експлицитних теорија креативности, развијених од стране експерата који се баве овом проблематиком, стоје одређене имплицитне теорије које свако од нас може да развије. Просветни радници, који имају пресудну улогу у подстицању дечје креативности, примењују своје имплицитне теорије у свакодневним педагошким ситуацијама. Будући да њихове имплицитне теорије могу да подстакну или инхибирају креативно мишљење и понашање ученика, сматрамо да је посебно сада, у периоду промовисања инклузивног образовања у нашој средини, битно да се додатно осветли ова проблематика. Циљ рада је да пружи увид у имплицитне теорије просветних радника о креативности. Прегледом електронских база података издвојили смо релевантне емпиријске налазе и извели теоријске и практичне импликације. На основу прегледа резултата истраживања може се рећи да су схватања просветних радника о креативности често оскудна и нетачна, упркос одговорности коју имају у развоју креативности ученика. Иако се у појединим истраживањима истиче велика сличност са формалним научним теоријама о креативности, чињеница је да су имплицитне теорије просветних радника инконзистентне. Просветни радници формулишу разноврсне имплицитне теорије, које нису довољно јасне и одређене, осликавају распрострањене стереотипе о креативности и почивају на дугогодишњим предрасудама и заблудама. Може се закључити да је неопходно стручно усавршавање наставника и њихово упознавање са холистичким теоријама креативности, како би могли да се ангажују у препознавању креативних потенцијала ученика, њиховом континуираном и планском праћењу и подстицању у дужем временском периоду.

Кључне речи: имплицитне теорије, инклузивно образовање, креативност, стручно усавршавање.

* sanjagagic85@gmail.com

¹ Рад је настао у оквиру пројеката „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу“ (бр. 179017), „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма“, (бр. 179025), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

1. Увод

Креативност је једна од кључних речи у истраживањима о људској природи чија популарност непрекидно расте током друге половине двадесетог века. Многи аутори су се бавили одређивањем креативности стварајући услове за препознавање овог потенцијала и његово култивисање у процесу развоја појединца. То може да буде незгода за научнике и истраживаче, али добра страна такве ситуације је што оставља отворено поље за процес трагања и истраживања овог феномена (Шкорц, 2012).

Креативност се углавном дефинише као стварање нечега новог и оригиналног, као повезивање и давање оригиналних идеја, нов начин приступу проблем, успешан корак у непознато, отвореност према искуству, заузимање другачијих ставова, уочавање нових односа међу појавама. Настаје као отпор према свему што је традиционално, уобичајено и неоригинално (Kadum, 2011).

Честа заблуда је да се појединци рађају као креативни или некреативни (Plucker et al., 2004). У овој заблуди се огледа концепт Креативности са великим К, према којој само еминентни појединци (на пример: Да Винчи, Моцарт, Ајнштајн) могу да буду заиста креативни. Савремена истраживања, међутим, све више говоре о свакодневной креативности, креативности са малим к и мини креативности (Beghetto & Kaufman, 2007, 2009; Richards, 2010), чиме се претпоставља да свако има креативни потенцијал који може да се негује и развија. Креативност укључује низ способности које треба открити и подстицати код сваког детета (Kadum, 2011).

Школа може у великој мери да допринесе развоју креативности ученика. Развој, испољавање и подстицање креативности јесте пожељан циљ савремених образовних система, и као такав се налази и у прописима и препорукама о раду у образовним установама, код нас и у иностранству (Kamrylis et al., 2011; Максић, 2006). Упркос томе, истраживања наставне праксе показују да се у школама проблему развијања креативности деце не посвећује довољно пажње (Максић, 2006). Учитељи се најчешће користе само садржајем информација које сувопарно преносе ученицима без могућности, али и жеље, за слободнијим приступом прописаним наставним садржајима. Ученицима се врло често не допушта да испоље своју машту и инвентивност (Kadum, 2011).

2. Дефинисање проблема

Постоје бројне експлицитне теорије креативности, које су базиране на ширим психолошким теоријама, као што су, на пример, психоаналитичке, бихејвиоралне, развојне, когнитивне и слично.

Ранија истраживања углавном су се односила на испитивање различитих аспеката креативности. Испитивање људске креативности је, у зависности схватања истраживача, било усмерено на разматрање карактеристика креативне особе, процеса, продукта, или карактеристика околине (Stojanova, 2010). Међутим, у савременим експлицитним теоријама креативности све више се заговара холистички приступ овом појму, који обухвата различите компоненте које су неопходне да се креативност испољи (Jukić, 2011). Стернберг и Лубарт (Sternberg & Lubart, 1993, према Sternberg, 2012), на пример, конципирају инвестициону теорију креативности, према којој креативност чини комбинација интелектуалних способности, знања, стилова мишљења, персоналних, мотивационих и срединских карактеристика.

Насупрот експлицитних теорија креативности, развијених од стране експерата који се баве овом проблематиком, стоје одређене имплицитне теорије које свако од нас може да развије.

Имплицитне теорије могу да буду различите од теорија развијених од стране истраживача, нису прецизно дефинисане и особа их најчешће није свесна (Kankaraš, 2009). Чан и Чан (Chan & Chan, 1999) наводе да су имплицитне теорије конструкције које произилазе из система уверења особе о креативности.

Наставници примењују своје имплицитне теорије у свакодневним педагошким ситуацијама и имају пресудну улогу у подстицању дечје креативности. Наставничке концепције и имплицитне теорије могу да подстакну или инхибирају креативно мишљење и понашање ученика, јер начин на који учитељи и наставници организују рад у учионици првенствено зависи од њихових знања и веровања (Beghetto, 2007). Имајући у виду чињеницу да наставници своје имплицитне теорије, свесно или несвесно, примењују приликом процене одређених понашања и особина (Runco & Johnson, 2002), веома важно је да се додатно осветли ова проблематика, посебно сада, у периоду промовисања инклузивног образовања у нашој средини.

Циљ рада је да се пружи увид у имплицитне теорије просветних радника о креативности.

3. Метод

Увид у релевантну литературу извршен је преко Конзорцијума библиотека Србије за обједињену набавку – КОБСОН, прегледом електронских база података. Том приликом коришћене су следеће кључне речи: *implicit theories, explicit theories, creativity, inclusive education, professional training*. Коришћена је и публикована литература доступна у Народној библиотеци Србије. Такође, претрага је обављена и према познатим ауторима, а употребљене су и референце из радова који су пронађени и издвојени за потребе овог истраживања на основу претходне претраге.

4. Преглед истраживања

Важан аспект појединих истраживања имплицитних теорија односи се на веровања просветних радника о улози школе и наставника у подстицању креативности ученика.

Резултати истраживања спроведеног у Сједињеним Америчким Државама показују да наставници, иако верују да је креативност важна за учење и да може да се подстиче у настави, не сматрају себе одговорим за креативност својих ученика (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005). Само трећина учесника истраживања мисли да је њихова одговорност да утиче на развој креативности код ученика. Оваква веровања допуњују и наводи учитеља да они мисле да највише пажње треба да посвете усвајању академских знања код ученика, док се креативност повезује искључиво са продуктима уметничког рада. Интересантно је да 35 % наставника повезује креативност и интелигенцију, описујући креативне ученике као паметне и способне да брзо дају одговор. Међутим, у последње време се све више истиче да су све особе креативне, а не само оне са високим коефицијентом интелигенције (Naglieri & Kaufmann, 2001; Runco, 2003). Креативност и интелигенција су два различита концепта, и интелигенција је потребан, али не и одлучујући фактор за креативне перформансе.

До сличних података дошли су и аутори који су испитивали имплицитне теорије о креативности 49 студената завршне године студија учитељског факултета (Diakidoy & Kanari, 1999). Иако велики проценат будућих просветних радника (93,9 %) сматра да се креативност може подстицати код свих, наводе да школа не пружа много прилика ученицима да испоље своју креативност. То неподстицање креативности у школи се приписује чињеници да је у школама велики акценат на усвајању знања и обрађивању градива предвиђеног курикулумом.

Кампулис и сарадници (Kampylis et al., 2009) испитивали су им-

плицитне теорије о креативности 70 учитеља и 62 студента, будућих учитеља. Насупрот резултатима претходно наведених студија, у овом истраживању обе групе испитаника се слажу са тврдњом да је подстицање дечје креативности део њихове улоге у учионици. Међутим, око половине испитаника мисли да није добро обучена да утиче на развој креативности. Аутори предлажу да се нека будућа истраживања оријентишу на утврђивање разлога оваквих резултата и указују на неопходност да се учитељима обезбеди обука за подстицање дечје креативности и даље професионално усавршавање.

Да се имплицитне теорије просветних радника разликују, као и да су њихова знања и разумевања појма креативности оскудна, показују и резултати истраживања спроведеног у Хрватској (Јукић, 2011). Јукић (2011) је желела да испита како васпитачице схватају креативност да би се утврдило какво значење њихове имплицитне теорије могу имати у педагошкој пракси. На основу резултата истраживања може се закључити да већина испитаника креативност посматра кроз нивое креативности и подржава идеју о креативном и некреативном детету, па је врло вероватно да немају сва деца прилику за развој својих креативних потенцијала. Како би се превладала предрасуда да су само одређени појединци креативни, аутор истиче да је неопходно појединцима који раде са децом, освешћивати њихове имплицитне теорије и упознати их са савременим, холистичким теоријама креативности.

У једном од ретких истраживања спроведених у Републици Србији, Максић и Павловић (Maksić & Pavlovic, 2011) указују на схватања експерата за проучавање образовања, према којима школе имају важну улогу у подстицању креативности, при чему је посебно битна улога учитеља. Аутори су узорком обухватили 27 стручњака запослених на Институту за педагошка истраживања. Испитаници процењују да се на нивоу учионице креативност може подстицати кроз наставне и ваннаставне активности и кроз развој подстицајне школске климе. На нивоу образовног система подстицање креативности изискује промене у оквиру наставног програма, професионалног развоја наставника, развијање система за управљање креативношћу, док је на нивоу друштва, према учесницима истраживања, потребно веће вредновање креативности.

Бодрожа и сарадници (2013) су, такође, покушали да утврде како наставници процењују могућности за подстицање креативности у школи. Узорак је чинило 144 наставника који су радили у основним школама у градским и сеоским срединама у Србији. Већина наставника (80,5 %)

сматра да школа има значајну улогу у подстицању креативности ученика. Само 8,3 % испитаних тврди да школа има мало могућности да помогне развој креативности ученика. Ниједан наставник није тврдио да школа нема никакав утицај. Као и експерти из претходно описаног истраживања у нашој средини, простор за подстицање креативности наставници виде првенствено на нивоу часа, а потом и на нивоу образовног система и друштва у целини. Могућности за подстицање креативности у учионици се, пре свега, виде у стварању подстицајне школске климе, чиме се може подржати и омогућити развој независности, индивидуалности и критичког односа према свету око себе, као битних аспеката креативне личности.

У једној од студија у чијем су фокусу имплицитна уверења просветних радника описано је низ препрека које ометају подстицање креативности у школи (Pavlović i Maksić, 2014). Наиме, док су подаци добијени упитником указали на процесно схватање креативности и уверење наставника да школа може много да допринесе развоју креативности, у фокус групи наставници су говорили о тешкоћама и препрекама за остваривање овог циља. Препреке се односе на ограничавајући наставни план и програм, недовољна материјална и финансијска средства и недовољно или неадекватно вредновање креативности у друштву. Како аутори закључују, различите методологије примењене у овој студији случаја откривају неконзистентност у наставничким уверењима.

5. Закључак

На основу прегледа резултата истраживања може се рећи да су схватања просветних радника о креативности често оскудна и нетачна, упркос одговорности коју имају у развоју креативности ученика. Иако се у појединим истраживањима истиче сличност са формалним научним теоријама о креативности, чињеница је да су имплицитне теорије просветних радника инконзистентне. Просветни радници формулишу разноврсне имплицитне теорије које нису довољно јасне и одређене, осликавају распрострањене стереотипе о креативности и почивају на дугогодишњим предрасудама и заблудама. Због тога аутори истичу важност стручног усавршавања наставника и њихово упознавање са холистичким теоријама креативности (Bodroža i sar., 2013; Jukić, 2011; Kamylyis et al., 2009), како би могли да се ангажују у препознавању креативних потенцијала ученика, њиховом континуираном и планском праћењу и подстицању у дужем временском периоду.

Имајући у виду актуелне реформе у образовању, као и све чешће укључивање ученика са сметњама у развоју у редовно образовно окружење, веома је важно да се истраживачи усмере ка испитивању веровања наставника о креативности, како би се унапредила постојећа инклузивна пракса.

ЛИТЕРАТУРА

- Aljughaiman, A., & Mowrer Reynolds, E. (2005). "Teachers' conceptions of creativity and creative students". *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17–34.
- Beghetto, R. A. (2007). "Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences". *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 1–9.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). "Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for "mini-c" Creativity". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2009). "Intellectual estuaries: Connecting learning and creativity in programs of advanced academics". *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 296–324.
- Chan, D. W., & Chan, L. K. (1999). "Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong." *Creativity Research Journal*, 12(3), 185–195.
- Diakidoy, I. A. N., & Kanari, E. (1999). "Student teachers' beliefs about creativity". *British Educational Research Journal*, 25(2), 225–243.
- Jukić, T. (2011). "Implicit theories of creativity in early education". *Croatian Journal of Education*, 13(2), 38–65.
- Kadum, V. (2011). „Kreativnost u nastavi matematike“. *Metodički obzori*, 6(13), 165–174.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). "In-service and prospective teachers' conceptions of creativity". *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15–29.
- Kampylis, P., Saariluoma, P. & Berki, E. (2011). "Fostering Creative Thinking – What do Primary Teachers Recommend?". *Hellenic Journal of Music, Education, and Culture*, 2(1), 46–64.
- Kankaraš, M. (2009). „Implicitne teorije kreativnosti: Kros-kulturna studija“. *Psihologija*, 42(2), 187–202.
- Maksić, S., & Pavlović, J. (2011). "Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: a qualitative study". *High Ability Studies*, 22(2), 219–231.
- Pavlović, J., Maksić, S. (2014). „Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja“. *Psihologija*, 47(4), 465–483.
- Richards, R. (2010). "Everyday creativity: process and way of life-four key issues". In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (pp. 189–215). New York, NY: Cambridge University Press.
- Runco, M. A., & Johnson, D. J. (2002). "Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective". *Creativity research journal*, 14(3–4), 427–438.
- Sternberg, R. J. (2012). "The assessment of creativity: An investment-based approach".

Creativity Research Journal, 24(1), 3–12.

Stojanova, B. (2010). "Development of creativity as a basic task of the modern educational system". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 3395–3400.

Бодрожа, Б., Максић, С., Павловић, Ј. (2013). „Испољавање и подстицање креативности у основној школи из перспективе наставника“. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45(1), 108–130.

Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Шкорц, Б. (2012). *Креативност у интеракцији: Психологија стваралаштва*. Земун: Мостарт.

Sanja Gagić

Mirjana Japundža-Milislavljević, Ph.D.

Aleksandra Đuric-Zdravković, Ph.D.

Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, The Republic of Serbia

TEACHERS' IMPLICIT THEORIES ON CREATIVITY

Summary: In contrast to explicit theories on creativity, developed by experts who deal with this issue, there are also implicit theories that each of us can develop. Teachers, who have a crucial role in encouraging children's creativity, apply their implicit theories in their everyday educational experiences. Since teachers' implicit theories can either stimulate or inhibit students' creative thinking and behavior, we believe that, especially nowadays, with the promotion of inclusive education in our community, it is essential to further illuminate this issue. The aim of this paper is to provide insight into teachers' implicit theories of creativity. After reviewing the existing electronic database, we have singled out relevant empirical findings and their theoretical and practical implications. The results of our research show that teachers' perceptions of creativity are often meager and inaccurate, despite the responsibilities they have in students development. Although some studies show that they are very similar to formal scientific theories on creativity, the fact remains that teachers' implicit theories are inconsistent. Teachers formulate various implicit theories which are not sufficiently clear or precise; they reflect widespread stereotypes about creativity and are based on their long-standing prejudice and misconceptions. We can conclude that it is necessary to provide teachers with professional development and introduce them to the holistic theories of creativity so they can recognize the students' creative potential, monitor it continuously and systematically and encourage their students on a long-term basis.

Key words: implicit theories, inclusive education, creativity, professional training.

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА НЕГОВАЊЕ
ЕКОЛОШКИХ И КУЛТУРНИХ ВРЕДНОСТИ**

**COMPETENCIES OD PRESCHOOL TEACHERS
FOR PROMOTING ECOLOGICAL
AND CULTURAL VALUES**

Др Тибор Халаши*
Јелена Мандић, мастер

Марк Микош, студент
Департман за хемију, биохемију
и заштита животне средине,
Природно-математички факултет,
Универзитет у Новом Саду,
Република Србија

UDC 371.3::502
Стручни чланак

ЕКОЛОГИЈА, ЗАШТИТА ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ И ОДРЖИВИ РАЗВОЈ У ВАСПИТНИМ И ОБРАЗОВНИМ ЦИЉЕВИМА НАСТАВЕ НА СВИМ НИВОИМА УКЉУЧУЈУЋИ И ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ

Сажетак: Еколошко васпитање и образовање, на елементарном нивоу, подразумева сугерисање једног специфичног начина културе живљења, у садејству са природом. Образовни процес у екологији захтева и свеобухватност и конкретизацију наставних садржаја у вези са познавањем природе и друштва. Наставни садржаји у екологији, по нашим истраживањима, ефикасни су, када се односе на најуже окружење. природне, друштвене и техничке науке, дају мултидисциплинарност и интердисциплинарност екологији, која се у даљем курсу проширује на изучавање заштите околине и одрживи развој.

Заштита околине се најпре односи на заштиту ваздуха, затим на заштиту воде и, на крају, на заштиту земљишта, респективно од узраста и пре-диспозиције ученика. Флексибилни наставни садржај се планира уочи самог часа и на самом часу, односно на еколошким акцијама, у сарадњи са еколошким друштвима и установама. Веза између покрета горана и реализатора наставе екологије поверена је Активу наставника природних наука. Наставни садржаји одрживог развоја изучавају се преко теме очувања природних ресурса, а у сарадњи са наставником техничког образовања, или сличног садржаја, евентуално на часу географије. Планирање еколошке наставе, са садржајима заштите животне средине комбиновано је са наставним садржајима биологије, физике, хемије и географије. Зато се курс екологије уводи са упознавањем најужег окружења, наставља се са детаљним проучавањем живота у ширем окружењу, па све до изучавања екологије региона, што је у случају АП Војводине, долина река Дунав–Тиса–Криш–Мориш.

Циљ овакве еколошке едукације јесте обучавање за корисне комуникације са околином, а циљ овога рада је истицање најважнијих елемената модерног еколошког начина размишљања о образовању и култури живота.

Кључне речи: екологија, заштита животне средине, одрживи развој, образовање, култура.

* tibor.halasi@dh.uns.ac.rs

1. Увод

Све до периода романтизма, у 19. веку, човек је Земљу сматрао као извор минералног богатства које може да експлоатише без границе. Ова заблуда је исправљена Агендом 21. „Одрживи развој“ (*World Summit on Sustainable Development*, WSSD, Johannesburg, South Africa, 26. 08 2002–04. 09. 2002), као најновија подршка Екологији.

Човек није ценио деликатне еколошке процесе, чији је и сам део, док их није угрозио. Понашао се као размажено дете које живи у удобном топлом дому, званом „планета Земља“. Сада је коначно одрастао (Адамов, Ђурђевић, Каламковић, 2013: 168).

Идеју о екологији, у Србији, први је наговестио професор Високе школе у Београду, Јосиф Панчић (1814–1888). Настава екологије, на академском нивоу у Београду, отпочела је на Медицинском факултету, у оквиру курса Општа биологија, одмах после Другог светског рата. Екологију тада нису предавали ускеспецијализовани наставници, професори, већ волонтери, који су за то користили стране уџбенике биологије. Неретко, наставни садржај тадашње Екологије, није одговарао данашњим критеријумима једног интердисциплинарног и мултидисциплинарног садржаја природе, делом и друштвене науке. Више је то био курс Опште биологије са темама проучавања понашања живих бића у неком окружењу.

Сама екологија, као самостална биолошка наука стасала је заједно са дарвинизмом. По идеји Чарлса Дарвина (*Charles Robert Darwin*, 1809–1882), организми у природи опстају захваљујући борби за опстанак и побеђују најспособнији. То је суштина природне селекције и идеје о постанку врста. Дарвин је од 1831. до 1835. године уочио битне моменте развоја природе на острву Галапагос (0°32'13.2"Ј, 90°31'15.6"З). Као истинити дарвиниста, Ернст Хекел (*Ernst Heinrich Philipp August*, 1834–1919), у оквиру Развојног монизма (*Entwicklungs-Monismus*), поставио је другу чију филозофију природе, као обожавање природе, а не религиозно или атеистичко гледање на свет.

Прошло је више од пола века од идеје о појму екологије до увођења наставе екологије у школским системима. Још пола века је прошло до издавања првог уџбеника екологије. На овим просторима, то јест у средњој и југоисточној Европи, први уџбеник са садржајима из екологије јесте Општа биологија, објављен у Загребу. Овај уџбеник није био оригиналан, већ је писан по угледу на уџбеник Општа биологија, групе совјетских аутора. Делови совјетског уџбеника преузети су из монографије америчког

аутора Шела (*F. A. Shell*), о којој се мало зна. Удружење студената Медицинског факултета у Београду превело је и прилагодило овај совјетски уџбеник и издало под насловом Општа биологија, чије 15. поглавље је носило наслов „Екологија“. Овај уџбеник је штампан гештетнером (Циклостил, Мимеограф, *mimeograph machine*), уз активно учешће самих студента, асистената и професора. Био је то почетак наставе екологије, а „Курс екологије“ углавном се бавио адаптивним карактеристика животиња и биљака. Најеминентнији научници који су учествовали у пионерском раду увођења Екологије на Универзитет у Београду, али и подизања реномеа Медицинског факултета су: Синиша Станковић (1892–1974), Милан Јовановић-Батут (1847–1940), Ђорђе Јоановић (1871–1932) и Марко Анаф (1909–2010). Једно краће време на Медицинском факултету у Београду радио је и професор Недељко Дивац (1883–1964). Први је превео са енглеског на српски језик Постанак врсте, Чарлса Дарвина. Синиша Станковић је први прави еколог у Србији и његово познато дело је Оквир живота – популарна екологија (1977). Ова монографија и први уџбеник екологије писан је ћирилицом. Садржи 270 страна, у меком повезу. Садржај није уобичајен у односу на савремене уџбенике екологије и садржи поглавља: „Екологија“, „Животни фактор“, „Животно станиште“, „Организација животних заједница“, „Животни комплекси“, „Метаболизми и односи заједнице“, „Јединство биотопа и биоценезе“, „Појам екосистема“, „Појам популације“, „Хијерархија животних заједница“, „Човек према живој и неживој природи“, „Искоришћавање живе природе“ и „Начела екологије“. Аутор поговора овог уџбеника јесте Смиља Мучибабић (1912–2006), први доктор биолошких наука у Босни и Херцеговини (Кембриџ, 1953), академик и аутор првог уџбеника екологије у БиХ Основи екологије, (1960).

Развој екологије је имао велики утицај на отварање модерног Института за биологију 1946. године, данас познат као Институт за биологију Синиша Станковић. На овом Институту по први пут су створени услови за квалитетан научни рад и академске студије из екологије, уз пуну подршку Универзитета у Београду (Халаши, Т., Лалошевић, Каламковић, Халаши, Р., Миклош, 2012: 540–548).

2. Појмови везани за екологију и заштиту животне средине у научним и стручним радовима и уџбеницима за основну школу

Да би се еколошко образовање надограђивало и продубљивало до нивоа природних наука, резултати научноистраживачких радова се класификују и стандардизују се. У оквиру еколошких студија проучава се Заштита околине и Одрживи развој. Заштита околине, у оквиру еколошких студија, највише се односи на заштиту ваздуха, воде и земљишта. Респективно од узраста и предиспозиције ученика, али и грађанства, јер се екологија сврстава у домен доживотног учења, бирају се теме и праксе у активности еколога и заштите животне средине. Аутори овог рада, као и њихови сарадници, годинама проучавају појмове из екологије, баве се применом заштите животне средине, васпитним и образовним циљевима наставе на свим нивоима, укључујући и доживотно учење. Најпознатији радови су: „Нови садржаји у еколошком васпитању и образовању младих и одраслих са темама у вези са загађивањем ваздуха градских и приградских насеља“ (Халаши, Т., Халаши, Р., Њежић, Каламковић, С, 2005: 231–238); „Еколошко едуковање запослених у градској тржници“ (Халаши, Т., Халаши, Р., Каламковић, С., Маловић, Цревар, 2006: 471–475); „Осовременавање и реструктуирање еколошког васпитања и образовања“ (Халаши, Т., Каламковић, С., Каламковић, М, 2006); „Проблеми аерозагађивања у светлу наставе природних наука, физичког и здравственог и техничког образовања“ (Халаши, Т., Сегединац, Каламковић, Халаши, Р., Цревар, 2007: 215–220); „Културна заснованост и мултикултурални аспекти еколошког васпитања и образовања“ (Халаши, Каламковић, Ђурић, 2007: 159–172); „Проблеми и могућности еколошког образовања ученика са посебним потребама“ (Халаши, Т., Каламковић, М., Каламковић, С, 2008: 357–384).

На основу ових студија, аутори констатују, да образовни процес у екологији, захтева и свеобухватност и конкретизацију наставних садржаја природних и не само природних наука. Наставни садржаји у екологији су ефикасни када се односе на најуже окружење. Планирање наставе екологије, са садржајима заштите животне средине, у комбинацији са осталим наставним садржајима биологије, физике, хемије и географије, дају право да се еколошко образовање и васпитање оцењује мултидисциплинарним и интердисциплинарним карактеристикама. Наставни саржај из биологије за 8. разред основне школе комплетно је посвећен екологији (Матановић, Станковић, 2014). Последње, IX поглавље Уџбеника из хемије за 8. разред основне школе – „Хемија животне средине“, садржи

наставне јединице везане за појмове из екологије (Адамов, Ђурђевић, Каламковић, 2013: 170–177). У припреми је и Уџбеник за 8. разред основне школе у Србији, за ученике са посебним потребама, који такође, изучава појмове из екологије (Васовић, В., Васовић, М., у рукопису).

Поглавље IX „Хемија животне средине“ (Адамов, Ђурђевић, Каламковић, 2013: 170–177) садржи бројне информације и илустрације које пружају ученицима могућност да науче: шта је загађење животне средине; које хемијске супстанце загађују ваздух, воду и земљиште; зашто је важно безбедно поступати са хемикалијама; које мере треба предузети да заштитимо животну средину; који се материјали могу рециклирати.

Пратећи савремене глобалне еколошке трендове, у ШОСО са домом ученика „Милан Петровић“ у Новом Саду, 2007. године формиран је радни центар за рециклажу у Улици Бранка Бајића. Све ангажоване особе са посебним потребама прошле су елементарну обуку за рад. Опрема за рециклажу, млин за уситњавање пластике, набављен је из страних донација. Акценат је стављен на електронски отпад који се рециклира, и алуминијум и други метални отпад, као и стари папир (Халаши Т., Каламковић М., Каламковић С., 2008: 357–384).

На еколошку свест утичу разни фактори. Један од њих су и медији (Халаши, Т., Каламковић, С., Гегих, Каламковић, М., Халаши, Р., 2009: 273–297).

3. Закључна разматрања

„Ову земљу нисмо наследили од предака; позајмили смо је од своје деце“ (одломак из Писма Председнику, William McKinley, Jr. 29. 01. 1843. Niles, Ohio – 14. 09. 1901. Buffalo, New York, од 16. 12. 1890. Дакота, аутор индијански поглавица Бик Који Седи, из племена Хаида, (*Tʔatʔáŋka ǵyotake*; око 1831 – 15. 12. 1890. Дакота). Ова изрека је мото свих савремених еколошких студија, као и еколошког васпитања и образовања.

Резултати истраживања воде ка примени новог истраживања и наредног задатка, а циљ би био спровођење курса о екологији, који не би познавао старосне границе, тј. био би намењен свима који желе да прошире своје знање из екологије и продубе своју еколошку свест. Курс би, најпре, упознао едуковане са најужим окружењем, а затим би наставио са детаљним проучавањем живота у ширем окружењу, све до екологије региона, што би у случају АП Војводине, било долином Дунав–Тиса–Криш–Мориш.

ЛИТЕРАТУРА

- Адамов, Ј., Ђурђевић, Р., Каламковић, С. (2013). *Хемија за 8. разред основне школе*. Београд: Герундијум, 168–177.
- Васовић, В., Васовић, М. (непубликован материјал). *Моја хемија 8, Радни уџбеник за ученике 8. разреда основне школе*. Београд: Алка скрипт доо, (уџбеник је у поступку одобрења Министарства образовања Републике Србије), 167–173.
- Матановић, В., Станковић, М. (2014). *Биологија 8, за 8. разред основне школе*. Београд: Герундијум.
- Халаши, Т., Халаши, Р., Њежић, З., Каламковић, С. (2005). „Нови садржаји у еколошком васпитању и образовању младих и одраслих са темама у вези са загађивањем ваздуха градских и приградских насеља“, *Заштита ваздуха '05, Наука и пракса у заштити ваздуха*. Београд: Друштво за чистоћу ваздуха Србије, 231–238.
- Халаши, Т., Халаши, Р., Каламковић, С., Маловић, Б., Цревар, М. (2006). „Еколошко едуковање запослених у градској тржници“, *ЕКОИСТ '06, Еколошка Истина/Ecological Truth*. Београд: Универзитет у Београду – Технички факултет Бор, 471–475.
- Халаши, Т., Каламковић, С., Каламковић, М. (2006). „Осавремењавање и реструктурирање еколошког васпитања и образовања“, *Европске димензије промена образовног система у Србији*. Уредник О. Гајић, Зборник радова, књига 1. Нови Сад: Универзитет у Новим Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Халаши, Т., Сегединац, М., Каламковић, С., Халаши, Р., Цревар, М. (2007). „Проблеми аерозагађивања у светлу наставе природних наука, физичког и здравственог и техничког образовања“, *Заштита ваздуха 2007, Квалитет ваздуха у заштити животне средине*. Уредници Љ. Танасијевић, Р. Иванковић. Београд: Привредна комора Србије, Одбор за заштиту животне средине и одрживи развој, Друштво за чистоћу ваздуха Србије, 215–220.
- Халаши, Т., Каламковић, С., Ђурић, Ж. (2007). „Културна заснованост и мултикултурални аспекти еколошког васпитања и образовања“, *Европске димензије промена образовног система у Србији*. Уредник О. Гајић, Зборник радова, књига 3. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 159–172.
- Халаши, Т., Каламковић, М., Каламковић, С. (2008). „Проблеми и могућности еколошког образовања ученика са посебним потребама“, *Европске димензије промена образовног система у Србији*. Уредник О. Гајић, Зборник радова, књига 4. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 357–384.
- Халаши, Т., Каламковић, С., Гегић, А., Каламковић, М., Халаши, Р. (2009). „Улога модерних медија у еколошком образовању и васпитању“, *Европске димензије промене образовног система*. Уредник О. Гајић, Зборник радова, књига 5. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 273–297.

Халаши, Т., Лалошевић, Д., Каламковић, С., Халаши, Р., Миклош, М. (2012). „Beginnings of Academic Teaching of Ecology in Serbia“. *ECO-IST '12, Еколошка истина/Ecological Truth, XX International Scientific and Professional Meeting, Proceedings*. Уредник З. Марковић, Београд: Универзитет у Београду – Технички факултет Бор, 540–548.

Tibor Halaši, Ph.D.

Jelena Mandić, M.A.

Mark Mikoš, student

Department of Chemistry, Biochemistry and Environmental Protection, Faculty of Sciences, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

ECOLOGY, ENVIRONMENTAL PROTECTION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL GOAL OF TEACHING AT ALL LEVELS, INCLUDING LIFELONG LEARNING

Summary: Ecological education at the elementary level implies suggesting a specific way of living culture, in conjunction with nature. The educational process in ecology requires inclusiveness and concretization of educational content regarding nature and society. The curriculum of ecology, according to our research, is effective only when it relates to the immediate environment. Natural, social and technical sciences provide multidisciplinary and interdisciplinary approach to ecology, which further expands on the study of environmental protection and sustainable development.

Protecting the environment is primarily related to the protection of air, then the protection of water and soil protection, with respect to the age and predispositions of students. Flexible course content is planned before and during the class and also in the environmental actions, in cooperation with environmental associations and institutions. The cooperation of young scouts and ecology teachers is organized by the science teachers association. Sustainable development is studied through themes of the conservation of natural resources, and in cooperation with the teacher of technical education, or through related contents, possibly during geography classes. The planning of environmental classes which comprise environmental protection education is combined with the educational contents of biology, physics, chemistry and geography. This is the reason why an ecology course begins with learning about the immediate environment, continues with a detailed study of life in the wider surroundings and then expands to the ecology of the region. In the case of Autonomous Province of Vojvodina, this region is the valley of the river Danube–Tisa–Criş–Mureş.

The aim of this environmental education course is to teach the students how to purposefully communicate with the environment, and the aim of this paper is to highlight the most important elements of modern ecological ways of thinking about education and the culture of life.

Key words: ecology, environmental protection, sustainable development, education, culture.

УСТАНОВЕ ЗА ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ КАО ПРЕДУСЛОВ ЗА РАЗВОЈ ОДРЖИВОГ ДРУШТВА¹

Сажетак: Током последњих деценија, у оквиру установа за предшколско васпитање и образовање деце, све је актуелнија тематика везана за еколошке проблеме и њихово разрешавање. Међу бројним стратегијама које се баве овом проблематиком важно место припада образовању и васпитању, чији је циљ решавање еколошких проблема, развијање еколошке културе и изграђивање одрживог друштва. Квалитет рада установа, које се баве васпитањем и образовање предшколске деце, зависи од два кључна фактора – курикулума и васпитача – који по принципу повратне спреге, утичу један на други. Предуслов квалитетног, адекватног и одрживог рада једне такве установе јесте добар курикулум. То, међутим, не имплицира нужно да ће добар, ваљано теоријски утемељен курикулум дати такве резултате и у пракси. Свака, па и „најбоља“ теорија, у пракси постане онаква каквом је васпитач учини, односно како је он разуме, перципира, а затим на основу тога модификује и примени у свом раду, што је свакако условљено, пре свега, његовим личним концепцијама и компетенцијама. Стога смо у раду анализирали значј обе ове компоненте појединачно, а затим и у синергији њихових утицаја на продукт васпитно-образовног процеса и изградњу и оснаживање одрживог друштва.

Кључне речи: курикулум, васпитач, еколошко васпитање и образовање, имплицитна педагогија, одрживо друштво.

1. Увод

Савременој прешколској установи и школи је, по аутоматизму, додељена улога институција које представљају и заступају морални „глас“ друштва. П. Кемп (Р. Kemp) (2005) каже да уколико морални глас данашњице није глас грађанина света, у том случају се систем васпитања и образовања може сматрати пропалим. Оваквим ставом Кемп истиче два битна момента: 1) моралну димензију одрживог развоја и 2) непроцењиву улогу коју има васпитање и образовање на раном узрасту за развој глобалног грађанства (Johansson, 2009).

* stashamaric@gmail.com

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи“ (КОССЕР) (бр. 179010), који финансира Министарство за науку и технолошки развоја Републике Србије.

Све негативне последице које са собом носи индустријализација и претерана експлоатација, нажалост, понајвише се одражавају управо на најмлађим нараштајима. Уколико се пође од премисе „одрживости“ као логичан след намеће се и потреба за *променама*. Шансу за то могуће је потражити, управо, у образовању. Са становишта UNESCO-а из 1997. године, образовање је човечанству најбоља нада и најефикасније средство за постизање одрживог развоја и одрживог друштва. Како би образовање отварало пут одрживости, неопходно је да почива на следећим принципима и вредностима: интеграционо јединство; родна једнакост; друштвена толеранција; смањење сиромаштва; заштита животне средине; рестаурација и конзервација природних ресурса и „мирољубиво“ друштво (UNESCO, 2006). Са оваквим образовањем мора се започети по рођењу, па чак и раније. Васпитно-образовни рад на тако раном узрасту представља и основу за касније учење и развој. Основне животне вештине као што су комуникација, сарадња, аутономија, креативност, решавање проблема, позитивни и негативни ставови према учењу и сама друштвеност уобличују се на раном узрасту и то треба узети у обзир приликом конципирања васпитно-образовне праксе. Вештине и склоности научене у раном детињству касније се током живота развијају и надограђују, на шта велики утицај имају и породица, васпитно-образовне институције и заједница (Кага, 2008).

Имајући у виду да је Р Србија по свом уређењу демократска земља и да је демократија прокламована као један од императива одрживог друштва, нужно је живот и рад саме предшколске установе конципирати на тај начин. У питању је такав облик заједничког живљења деце и одраслих у установи, који се темељи на једнакости, учествовању, слободи и одговорности свих чланова. Вредности и вештине потребне за живот у демократском друштву није могуће развијати само поучавањем деце о њима јер су таква знања махом декларативног карактера. Потребно је створити предуслове који ће омогућити стицање искуства демократског живљења у предшколској установи. Реч је о предшколској установи схваћеној као својеврстан форум цивилног друштва, у којој се деца третирају као грађани, тј. чланови заједнице и која је препознатљива по култури укључености и дијалога (Dahlbergm Moss i Pence, 1999).

2. Установе за предшколско васпитање и образовање деце, у светлу одрживости, и њихови структурални елементи – курикулум и васпитач

Према бројним међународним документима као примарни циљ еколошког васпитања и образовања издваја се да сваки житељ планете Земље буде у стању да преузме сопствену одговорност у односу на животну средину, као и да се личним ангажовањем активно укључи у утемељење нове еколошке парадигме. Полази се од поставке да педагошки процес својим деловањем на културне обрасце и вредности у друштву може да допринесе разумевању и остваривању концепта одрживог развоја утемељеног на измењеном виђењу места и улоге човека у свету природе (Клеменовић, 2007).

Квалитет рада установа које се баве васпитањем и образовање предшколске деце зависи од два кључна фактора – курикулума и васпитача – која по принципу повратне спреге утичу један на други. Предуслов квалитетног, адекватног и одрживог рада једне такве установе јесте добар курикулум. У савременим условима курикулум постаје једно од најважнијих средстава за обезбеђивање квалитетног и равноправног образовања за све представљајући, не само одраз датог друштва и културе, већ и пројекцију будућег изгледа тог друштва (Клеменовић, 2009). То значи да „ваљан“ курикулум подразумева превођење васпитно-образовне концепције, њених основних идеја и начела у васпитно-образовну праксу уз максимално уважавање контекста васпитно-образовне установе и свих њених чланова.

То, међутим, не имплицира нужно да ће добар, ваљано теоријски утемељен курикулум дати такве резултате и у пракси. Свака па и „најбоља“ теорија у пракси постане онаква каквом је васпитач учини, односно како је он разуме, перципира, а затим на основу тога модификује и примени у свом раду. Вредносне оријентације васпитача спадају у основне предикторе од који директно зависи њихов рад и успех у остваривању квалитетне васпитно-образовне праксе. Поставља се питање, са каквим то вредносним оријентацијама васпитачи уопште улазе у институције, уколико им ни систем њиховог школовања није омогућио усвајање адекватног система вредности. Нажалост, чини се, да последњих двадестак година наш васпитно-образовни систем не нуди јасну поруку које су то вредносне матрице на којима он почива и које млади нараштаји треба да усвоје, да живе по тим начелима и преносе их даље. Будући да је развој вредносне сфере процес, који је сам по себи веома озбиљан и дуготрајан,

али у нашем случају и веома нејасан и прикривен, тешко је са сигурношћу утврдити који су то системи вредности на којима почива наш образовни систем и које вредносне оријентације самих васпитача условљавају успех овог процеса.

2.1. Васпитач између теорије и праксе

Одлучујући фактор при утицају дејег вртића на развој и учење детета нису програмске активности, саме по себи и средства путем којих се остварују, већ особа која је посредник између њих и детета. Тако ни најбоље одабрани садржаји и материјални услови за њихово остваривање не могу умањити улогу васпитача, од чијег ће преданог учешћа у планирању и реализацији програма, као и посвећености програмским циљевима и начинима њиховог остваривања, зависити коначни успех васпитно-образовног деловања на дете (Каменов, 2006: 44).

Како је васпитач кључна карика у самом функционисању вртића не сме се занемарити ни његов значај у „оживљавању“ савремених теорија и курикулума у директној пракси. Наиме, постоји читав низ примера како нека теорија и када постане „службена“ не мора нужно имати утицај и на васпитно-образовну праксу. Један од разлога због којег се то дешава јесте и раскол између теорије и праксе, тј. дихотомије између појмова теоретичар и практичар која се огледа у различитом пољу интересовања, различитим одговорностима и ингеренцијама. Неки аутори чак сматрају да теоретичари и практичари не живе у истом свету (Hammersley, 2002. према Слуњски, 2011). Постоји више разлога због којих се нове теорије не могу директно имплементирати у праксу и бити успешне. Пре свега практичари често немају неопходна иницијална знања, затим недовољно разумљиве теорије, директно преузимање туђих теорија, неприпремљеност терена и неприлагођеност конкретним конзументима исте. . .

Не постоји могућност увођења нове теорије без претходне промене свести. Многи аутори, међу којима је и Сенге (P. M. Senge) са сарадницима (2007) сматрају да постоји само једна ствар која може мењати свест и начин разумевања човека, а то је учење. Право знање практичара јесте оно које њихову свакодневну васпитну праксу чини квалитетнијом, а то може само оно знање које су практичари „проживели“ и прихватили, тј. знање које су сами изградили (Слуњски, 2011). Овде на видело излази други проблем, а то је одсуство повезаности теорије и праксе, наиме, њих две морају узајамно да се прожимају и произилазе једна из друге. Тако

васпитно-образовном праксом сваког појединачног васпитача понајвише управља његова „лична“ концепција коју различити аутори називају различитим именима нпр. „фолк-уверења учитеља“ (Брунер, 2000), други „сликом учитеља о детету“ (Malaguzzi, 1998), трећи „имплицитним теоријама учитеља/васпитача“ (Elliott, 1998), а неки „менталним моделима“ (Сенге, 2003 према Слуњски, 2011). Како год их називали, реч је о вредностима и стајалиштима која представљају својеврсну призму кроз коју практичар дефинише сопствену улогу у васпитању и образовању деце.

Проблем ограничених могућности превођења теорије у праксу најчешће је узрокован управо нескладом „имплицитних“ и „експлицитних“ теорија васпитача, односно њихових „теорија о акцији“ и „теорија у акцији“ (Schoon, 1990). Иако декларативно они могу прихватити промену, делатно до ње неће доћи уколико она није усклађена са њиховом имплицитном педагогијом. Оно што васпитаче може подстаћи на процес промене личне парадигме јесте боље упознавање властитих вредности, уверења и стајалишта, која су и њима самима често недовољно позната, те боље разумевање властите васпитно-образовне праксе, али и стицање знања о различитим теоријским полазиштима. У складу са тим Патон (Patton) износи три теоријска полазишта на којима се могу темељити покушаји постизања промена у васпитно-образовној пракси. Први је бихејвиористички приступ који је окренут реализацији неке теоријске концепције коју су конципирали стручњаци, а са којом практичари нису имали додирних тачака. Други приступ је хуманистички, који узима у обзир практичара као особу и даје му могућност одабира између различитих идеја које предлажу стручњаци. На овај начин практичари се осећају поштовано и подржано у процесу увођења промена, иако до тих промена нису дошли они сами, већ су их иницирале компетентније особе. И трећи, развојни приступ који полази од спознаје да човек може спроводити само оне промене до којих је дошао властитим развојем и тада оне имају одрживи карактер (Богнар, 2000).

У остваривању квалитетне праксе значајно место заузима и процес самовредновања. Дobar практичар константно преиспитује своју праксу и на тај начин развија професионално самопоуздање и усавршава своје вештине, перманентно се усавршава и учи. На тај начин предшколска установа постаје отворен систем уз практичаре у вртићима као кључним актерима предшколског васпитања и образовања и потенцијалним носиоцима промена.

Како би васпитач адекватно обављао још једну од улога коју пред њега поставља савремена цивилизација неопходно је да за то буде и адекватно обучен. Међутим, основни проблем који се овде јавља јесте неадекватно иницијално образовање васпитача у погледу еколошке проблематике. Евидентно је да је неопходно ставити акценат на садржаје који се изучавају у току студија на високим школама за образовање васпитача. Сходно овоме васпитаче је потребно, не само упознати са основним појмовима екологије, већ их оснажити да усвоје еколошку парадигму као постулат према коме ће се руководити у свом раду. Екологија у вртићу треба да има карактер екологије људског развоја, при чему „екологија људског развоја обухвата научно истраживање прогресивне, узајамне акомодације између активног људског бића у развоју и променљивих одлика непосредних окружења у којима живи особа у развоју док на овај процес утичу односи између окружења и шири контекст у коме се окружења налазе“ (Бронфенбренер, 1997: 32).

2.2. „Озелењен“ курикулум

Екологија мора пронаћи своје место у предшколским курикулумима, при чему њена функција не сме бити декларативног карактера и на тај начин остати у чисто формалним оквирима. Приступ обликовању и конципирању курикулума у некој држави, и то већ од најранијег узраста, рефлектује вредности садржане у њеној националној стратегији развоја образовања, тј. у њему се директно огледа однос државе према својој „будућности“. Васпитање и образовање за еколошки и развојно одрживо друштво младим нараштајима треба да омогући стицање знања, вештина и вредности за решавање еколошких и социјалних изазова у наредним деценијама. Они су позвани да уче да еколошки мисле, осећају, разумеју и поштују повезаност људских и природних система што имплицира развој капацитета за примену стечених вештина у циљу напретка људске заједнице и природног екосистема, чинећи својом кохезијом макросистем. Циљ је на природан и холистички начин оснажити, подржати и инспирисати децу да се развију у креативне, иновативне и одговорне „зелене“ лидере.

Тако замишљено васпитање и образовање мора се заснивати на „зеленом“ курикулуму, или бар његовој „озелењеној“ форми. „Озелењавање“ курикулума подразумева стварање прилика за развој свих учесника васпитно-образовног процеса који, следећи аутентичну мотивацију за учење, проширују смисао сентенци „бити глобални грађанин“ и „бити

еколошки одговоран човек“. Овако схваћен курикулум постаје једно од најважнијих средстава за обезбеђивање квалитетног и равноправног образовања за све представљајући, не само одраз датог друштва и културе, већ и пројекцију будућег изгледа тог друштва. Циљ „озелењеног“ курикулума је развој еколошке свести (еколошких знања, ставова, вредности и еколошког понашања) и еколошко описмењавање деце кроз „зелене“ активности и садржаје (Клеменовић, Марић Јуришин, 2012).

У нашој земљи је још крајем седамдесетих година прошлог века стручна јавност заузела јасан став (*Београдска повеља*, 1975; САНУ *Човек–друштво–животна средина*, 1979) да је општеобразовне садржаје унутар система обавезног образовања неопходно „озеленети“, тј. употпунити садржајима из области заштите животне средине како би се допринело развоју еколошке културе и активног односа деце и омладине према проблемима животне средине (Клеменовић и Марић Јуришин, 2012). Законом о заштити животне средине из 1992. године установе из области васпитања и образовања постају обавезне да у своје програме уграде и еколошке садржаје/активности, што доводи до формирања првих еколошких вртића, експанзије еколошких семинара и рада на еколошкој литератури. Посебну улогу и у овој реформи одиграле су невладине организације, еколошке организације и појединци ентузијаста, што је довело до имплементације еколошких садржаја у нове програмске основе рада са предшколском децом *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година – 1996*, које се јавља у два модалитета: модел А и модел Б. Модел А гравитира отвореном типу васпитања и у њему не постоје захтеви који би васпитаче и стручне сараднике обавезали на реализацију еколошких активности, већ практично зависе од афинитета самих васпитача. Моделом А препоручени су одређени садржаји који обухватају еколошке сегменте: биљни свет, животињски свет, природне појаве, заштиту и очување животне средине. Чињеница је да, иако овај модел може да задовољи испољена интересовања родитеља и њихове деце у вези са еколошком тематиком, он у пракси, ипак, зависи од афинитета, интересовања, осетљивости и спремности сваког васпитача појединачно да се упусти у реализацију ових итекако важних активности. С друге стране, модел Б нуди концепт структурираног програма, где се општи циљ остварује кроз систем активности које доприносе остваривању појединих аспеката развоја, али и развоју дечје личности у целини. Да би постављени циљеви били у потпуности задовољени и да би се осигурао развој еколошке културе потребно је еколошку парадигму уткати

у сваку пору програма и праксе, како би то постао стил и начин живота долазећих генерација.

3. Закључна разматрања

У свету су одавно заступљени програми који у исто време за своје полазиште узимају и курикулум и васпитача не допуштајући да једна од ове две компоненте буде у подређеном положају. Будући да су Уједињене нације период од 2005. до 2014. године прогласиле декадом посвећеном васпитању и образовању за одрживи развој, UNESCO је, у циљу подршке растућем интересовању за побољшање раног развоја, почео да прати и објављује примере добре праксе из читавог света где се види да напредак постоји и да курикулум који настаје у складу са овим поставкама имплицира потребу сталног усавршавања васпитно-образовне праксе у целини, као и сваког њеног учесника. Квалитетна васпитно-образована пракса заједничко је постигнуће васпитача које се темељи на директном посматрању, разумевању и мењању васпитно-образовне праксе управо кроз заједничко истраживање. Такво партиципирање практичара у истраживању нема за циљ стварање теорије изван поља праксе, него директан развој праксе на чијим ће се темељима развијати нова теорија, односно курикулум (Слуњски, 2011). На тај начин курикулум и васпитач заједнички доприносе одрживости у васпитно-образовном процесу.

Како би предшколска установа била у стању да испуни задате циљеве и висока очекивања која се пред њу постављају она мора континуирано да се мења. Управо то континуирано мењање васпитно-образовне установе имплицира потребу континуираног учења свих субјеката васпитно-образовног процеса. Односно, концепт организације која делује у трајном стању учења, стварајући промене (Сенге, 2003) можда се више односи на васпитно-образовне него на било које друге установе јер управо оне припремају младе нараштаје за сналажење у променљивом окружењу будућег времена. Стога, да би нека организација опстала и развијала се, брзина учења у организацији мора бити једнака или већа од брзине промена у спољњем окружењу (Столи и Финк, 2000 према Слуњски, 2011). Тако конципиран вртић у стању је да сам себе непрестано и изнова организује и осмишљава.

ЛИТЕРАТУРА

- Богнар, Л. (2000). „Квалитативни приступ истраживању одгојно-образовног процеса“. *Зборник Учитељске академије*, Загреб, вол 2, бр. 1(2), стр. 45–54.
- Бронфенбренер, Ј. (1997). *Екологија људског развоја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives* (1 st Ed.). London: FalmerPress.
- Johansson, E. (2009). “The preschool child of today – the world – citizen of tomorrow?“. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 41, No2, p 75–95.
- Kaga, Y. (2008). “Early childhood education for a sustainable world“. *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. p 53–57.
- Каменов, Е. (2006). *Образовање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Клеменовић, Ј. (2007). „Филозофско-етичко утемељење еколошког васпитања и образовања“. *Педагогија*, LXII 2, стр. 182–191.
- Клеменовић, Ј. (2007). „Филозофско-етичко утемељење еколошког васпитања и образовања – други део“. *Педагогија*, LXII 3, стр. 374–384.
- Клеменовић, Ј. (2009). *Савремени предшколски програми*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине: Вршац: Виша школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Клеменовић, Ј. и Марић Јуришин, С. (2012). “‘Озелењавање’ курикулума у систему васпитања и образовања Републике Србије“. У: *Sodobni pristopi poucevanja prihaaja-jocih generacija*, стр. 507–515.
- Сенге, П. М. (2003). *Пета дисциплина – принципи и пракса учеиће организације*. Загреб: Мозаик књига.
- Слуњски, Е. (2011). *Курикулум раног одгоја*. Загреб: Школска књига.
- Schon, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass.

Stanislava Marić Jurišin, Ph.D.

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

PRESCHOOL INSTITUTIONS AS A PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF A SUSTAINABLE SOCIETY

Summary: Over the past decades, the topics related to environmental problems and their solving have been more and more present in preschool institutions. Among numerous strategies for dealing with these issues, a significant place belongs to education aimed at solving environmental problems, developing environmental culture, and building a sustainable society. The quality of work of preschool institutions depends on two key factors, the curriculum and preschool teachers, which influence each other by the principle of feedback loop. A good curriculum is a prerequisite for high-quality, appropriate, sustainable work of such institutions. However, this does not necessarily imply that a good, valid, and theoretically founded curriculum will give such results in practice. Any theory, even the 'best' one, in practice takes the form which a teacher gives to it, in accordance with how they understand and perceive it. Based on such perceptions, the preschool teachers modify the theories and apply them in their work in various ways, which again are conditioned by their personal concepts and competences. Therefore, we analyzed the importance of those two components first individually, and then in synergy of their impacts both on the product of the educational process, and the development and strengthening of a sustainable society.

Key words: curriculum, preschool teacher, environmental education, implicit pedagogy, sustainable society.

Mr Valerija Večei-Funda*
Dr Miladin Kalinić
Dr Radovan Vladisavljević

Visoka škola strukovnih studija za menadžment
i poslovne komunikacije u Sremskim Karlovcima,
Republika Srbija

UDC 316.77:37
Originalni naučni rad

USVAJANJE VEŠTINA KOMUNIKATIVNOSTI I TIMSKOG RADA SPROVOĐENJEM MEĐUNARODNOG PROGRAMA EKO-ŠKOLE

Sažetak: Međunarodni program Eko-škole predstavlja veliki izazov za ustanovu i pojedince uključene u sam program i/ili projekte koji proizilaze iz njega. Težište svih aktivnosti je na obrazovanju za održivi razvoj. Sve aktivnosti su usmerene na učenike/studente, ali gotovo jednako i na predavače. Malo aktivnosti u programu, a posebno u projektima, može se realizovati samostalno, pa su timski rad i dobra komunikacija preduslov uspešnosti. Cilj rada je predstavljanje novog modela obrazovanja za održivi razvoj, upravljanja projektima, kao i nekih benefita koje on pruža. Iskustvo naših studenata i predavača, potvrdilo je kako rad na zajedničkom cilju u okviru projekata poboljšava komunikaciju među svim učesnicima. Sve aktivnosti, promene i rezultati u sprovođenju programa i projekata, izlaze iz ustanove i nalaze svoje mesto i u lokalnoj zajednici.

Ključne reči: upravljanje projektima, Eko-škola, održivi razvoj, komunikacija, lokalna zajednica.

1. Održivi razvoj i obrazovanje

Obrazovanje za održivi razvoj i zaštitu životne sredine predstavlja važan zadatak svake obrazovne institucije. Upravo međunarodni program Eko-škole i Eko-fakulteta pruža velike mogućnosti za sprovođenje programa, kao i za građenje identiteta moderne škole ili fakulteta. Ovaj međunarodni program je životan, zanimljiv i kreativan i može da se poveže sa nastavnim programom svih predmeta.

Pretpostavke za uključivanje u međunarodni program Eko-škola pružaju i odredbe o održivom obrazovanju definisane u Nacionalnoj strategiji održivog razvoja Republike Srbije. Ciljevi i neposredne mere koje treba da doprinesu postizanju jedinstvenog glavnog cilja sistema održivog obrazovanja uključuju:

* valerijave58@gmail.com

1) obezbeđivanje povoljnijih opštih uslova ekonomsko-finansijske, institucionalne i tehničke podrške reformi obrazovanja i obrazovanja za održivi razvoj;

2) promovisanje koncepta i prakse održivog razvoja i sistema održivog obrazovanja putem formalnog i neformalnog učenja;

3) odgovarajuću obuku o održivom razvoju za nastavnike svih nivoa obrazovanja;

4) sistemski razvoj istraživanja u obrazovanju za održivi razvoj;

5) stalno unapređivanje saradnje u reformi obrazovanja na nacionalnom, regionalnom i međunarodnom planu. (Nacionalna strategija održivog razvoja Republike Srbije, <http://www.merz.gov.rs:37>)

2. Naša iskustva u međunarodnom programu

Eko-škole su program i intelektualno vlasništvo fondacije FEE (Foundation for Environmental Education). Program je podržan od Programa UN za životnu sredinu (UNEP) i Organizacije UN za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO).

Međunarodni program Eko-škole je sistem nagrađivanja školskih ustanova na lokalnom, državnom i međunarodnom nivou. Jednoobraznost programa na međunarodnom nivou i tačno zadane smernice čini jedinstvenim ovaj kvalitetan model vaspitanja i obrazovanja. Obrazovne ustanove (vrtići/škole/fakulteti) koje ispune postavljene kriterijume i koje brigu za životnu sredinu postavljaju kao trajnu vrednost i način življenja, dobijaju povelju (sertifikat) o statusu međunarodne Eko-škole kao i Zelenu zastavu sa znakom Eko-škole. Zelena zastava je vidljivi znak uspešnog pripadanja programu (Većei-Funda, 2007: 219).

Organizacija „Ambasadori održivog razvoja i sredine“ ima ulogu Nacionalnog operatera u Srbiji. Međunarodni program Eko-škole i Eko-fakultet pruža velike mogućnosti za razvijanje svesti o značaju zaštite okoline i koncepta održivog razvoja. Potencijali programa su ogromni, naročito kao podrška obrazovanju za održivi razvoj.

Zavisno od programa koji sprovode, Eko-škole promišljaju brojne oblike svakodnevnne ali povremene potrošnje koji se mogu znatno smanjiti ili čak izbeći, kao i sve suvišne i nepotrebne oblike potrošnje od strane svojih učenika/studenata i zaposlenih. Prilikom za veće ili manje promene ne treba tražiti samo u obrazovnim reformama koje su najčešće prespore. Novi način učenja uz veliku aktivnost učenika, pružaju posebni programi i projekti. (Većei-Funda, 2007: 218).

Naše uključivanje u program podržala je i lokalna zajednica, uz želju da naučena znanja, stečene veštine i rezultati sprovođenja eko programa, ne ostanu samo u Visokoj školi, nego i da se prenose u lokalnu zajednicu. Time će doprineti unapređenju javne svesti o preduzimanju konkretnih aktivnosti u funkciji održivog razvoja.

Status međunarodne Eko-škole, kao i sve aktivnosti tokom sprovođenja programa, stvaraju novi imidž škole. Ovom činjenicom i počinje i završava odgovorna i zahtevna uloga direktora u sprovođenju i održavanju programa, kao i obnavljanju statusa. Uloga direktora u celom programu je velika, a često i odlučujuća. Presudna uloga je u prvoj etapi, prijavljivanju u program, jer on mora dobro proceniti i prepoznati mogućnosti škole i imati viziju škole. On mora da bude siguran da će svojim entuzijazmom i optimizmom uticati na svoje saradnike sve vreme rada na projektu. „Možete da naučite napamet sve teorije menadžmenta, sve teorije rukovođenja i sve teorije upravljanja, ali ako ne uzmete u obzir uslove, okruženja i ne uspete da motivišete saradnike da budu posvećeni nećete imati rezultate“ (Ristić, Tot, 2003: 24).

Tokom rada na programu Eko-škole (Eko-fakultet) i sprovođenju aktivnosti planiranih programom na temu „Voda“ uočili smo zanimljive pomake u komunikaciji između studenata i predavača, u saradnji između predavača sa različitih smerova, kao i nove oblike saradnje između nastavnog i nenastavnog osoblja.

3. Istraživanje

3.1. Istraživačka metoda

Za potrebe ovog rada koristili smo se metodom ankete i matematičko-statističkom analizom utvrdili smo značajnost naših rezultata. Anketa se sastojala od 15 pitanja sa Likertovom petostepenom skalom i šesnaestim otvorenim pitanjem. Pored ovih pitanja, imali smo i tri demografska pitanja. Zbog ograničenog prostora morali smo da se odlučimo za prikaz pet izabranih pitanja koja nam objašnjavaju posmatrani fenomen. Populacija u kojoj se vrši ispitivanje su svi oni koji su povezani sa Visokom školom strukovnih studija za menadžment i poslovne komunikacije u Sremskim Karlovcima. Kako je populacija relativno velika morali smo da koristimo reprezentativni uzorak. Uzorak je izabran metodom slučajnog izbora i obuhvata nastavno, nenastavno osoblje i studente. Kako je program Eko-škole holističke prirode, svi koji su vezani za MPK su na neki način uključeni u program, iz čega sledi da su svi ispitanici direktno ili indirektno vezani za program Eko-škole.

3.2. Istraživačka pitanja

Želeli smo da utvrdimo stavove ispitanika prema sledećim pitanjima:

1. u kom smeru se razvija svest o zaštiti životne sredine u odnosu na program Eko-škole;
2. razvoj dinamike saradnje škole i lokalne zajednice u odnosu na program Eko-škole;
3. kakva je međusobna saradnje predavača u odnosu na program Eko-škole;
4. kakva je saradnja predavača i studenata u odnosu na program Eko-škole;
5. kakva je dinamika komunikacije u školi u odnosu na program Eko-škole;

Kako bismo došli do odgovora na ova istraživačka pitanja, kreirali smo anketu sa sledećim pitanjima:

1. Smatram da program Eko-škole doprinosi razvoju svesti o zaštiti životne sredine.
2. Saradnja škole i lokalne zajednice se poboljšava sprovođenjem programa Eko-škole.
3. Međusobna saradnja predavača se poboljšava sprovođenjem programa Eko-škole.
4. Saradnja predavača i studenata se poboljšava sprovođenjem programa Eko-škole.
5. Smatram da se komunikacija u školi poboljšava sprovođenjem programa Eko-škole.

Svako pitanje u anketi je postavljeno u formi iskaza na osnovu kojih su ispitanici davali ocene od 1 do 5 u zavisnosti od stepena slaganja. Pitanja su afirmativnog karaktera i povezana su sa prethodnim saznanjima o programu Eko-škole.

3.3. Statistička analiza

Izvršena je statistička analiza postavljenih pitanja, a zbog prirode ankete i na osnovu dobijenih rezultata koristili smo se T-testom sa jednim uzorkom. Kao ispitnu vrednost koristili smo se vrednošću 3 koja odgovara indiferentnom mišljenju o datom pitanju. Koristili smo se Likertovom petostepenom skalom tako da imamo 1 koja označava negativan stav i 5 koja označava pozitivan stav.

Tabela 1. Statistika

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Smatram da program Eko-škole doprinosi razvoju svesti o zaštiti životne sredine.	30	4.80	.551	.101
Saradnja škole i lokalne zajednice se poboljšavaju sprovođenjem programa Eko-škole.	30	3.93	.868	.159
Međusobna saradnja predavača se poboljšanjem sprovođenjem programa Eko-škole.	30	3.73	1.081	.197
Saradnja predavača i studenata se poboljšava sprovođenjem programa Eko-škole.	30	4.20	1.064	.194
Smatram da se komunikacija u školi poboljšava sprovođenjem programa Eko-škole.	30	4.13	.89955	.16424

Tabela 2. t test sa jednim uzorkom

	Test Value = 3					
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Smatram da program Eko-škole doprinosi razvoju svesti o zaštiti životne sredine.	17.897	29	.000	1.800	1.59	2.01
Saradnja škole i lokalne zajednice se poboljšavaju sprovođenjem programa Eko-škole.	5.887	29	.000	.933	.61	1.26
Međusobna saradnja predavača se poboljšanjem sprovođenjem programa Eko-škole.	3.717	29	.001	.733	.33	1.14
Saradnja predavača i studenata se poboljšava sprovođenjem programa Eko-škole.	6.180	29	.000	1.200	.80	1.60
Smatram da se komunikacija u školi poboljšava sprovođenjem programa Eko-škole.	6.901	29	.000	1.13	.7974	1.4692

Sproveden je T-test sa jednim uzorkom da bi se procenile da li se srednje vrednosti za data pitanja značajno razlikuju od 3. Srednja vrednost uzorka za pitanja: za pitanje 1. 4,80 (SD = 0,551), za pitanje 2. 3,93 (SD = 0,86), za pitanje 3. 3,73 (SD = 1,081), za pitanje 4. 4,20 (SD = 1,064), za pitanje 5. 4,13 (SD = 0,89) se značajno razlikuju od 3, za pitanje 1. $t(29) = 17,89$, $p = 0,00$, za pitanje 2. $t(29) = 5,88$, $p = 0,00$, za pitanje 3. $t(29) = 3,71$, $p = 0,01$, za pitanje 4. $t(29) = 6,18$, $p = 0,00$, za pitanje 5. $t(29) = 6,90$, $p = 0,00$. Intervali poverenja od 95 % za srednju vrednost za data pitanja možemo videti u prethodnoj tabeli.

4. Zaključna razmatranja

Na osnovu ankete i obrađenih rezultata možemo utvrditi da program Eko-škole ima pozitivan uticaj na: razvoj svesti o zaštiti životne sredine, poboljšanju saradnje škole i lokalne zajednice, saradnje između predavača, saradnje predavača i studenata, poboljšanja komunikacije u školi.

Sprovođenjem posebnih projekata u okviru ovog programa studenti aktivno uče i istražuju, a pozitivna iskustva u radu na programu stvaraju osećaj zajedničkog uspeha kod svih.

LITERATURA

- Večei-Funda, V. (2005). „Uloga pedagoga u provođenju programa Eko-škole“. *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, vol. 51, br. 9–10, str. 823–830.
- Večei-Funda, V. (2007). *Međunarodni program Eko-škole kao faktor povećavanja vrijednosti znanja škole*, Novi Sad: *Zbornik radova III savjetovanja „Na putu ka dobu znanja“* F@M. 217–237.
- Nacionalna strategija održivog razvoja Republike Srbije, <http://www.merz.gov.rs>
- Ristić, D., Tot, V. (2003). „Knowledge managment ili upravljanje znanjem, što je to?“, *Zbornik radova „Na putu ka dobu znanja“*, str. 17–32. Novi Sad: Fakultet za menadžment.

Valerija Većei-Funda, M.Sc.

Miladin Kalinić, Ph.D.

Radovan Vladisavljević, Ph.D.

College of Applied Studies in Management and Business Communication, Sremski Karlovci,
The Republic of Serbia

**ADOPTION OF COMMUNICATION AND TEAMWORK SKILLS
BY IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONAL
ECO-SCHOOLS PROGRAM**

Summary: International Eco-Schools program is a major challenge for institutions and individuals involved in the program and/or projects that derive from it. The focus of all activities is on education for sustainable development. All activities are aimed at pupils / students, but almost equally to the lecturers. Few activities in the program, especially in projects, can be implemented independently so teamwork and good communication is a prerequisite for success. The aim of the paper is to present a new model of education for sustainable development, project management, as well as some of the benefits it provides. The experience of our students and lecturers confirmed that work on a common goal within a project improves communication among all the participants. All activities, changes and results in the implementation of programs and projects come out of the institution and find their place in the local community.

Key words: project management, eco-school, sustainable development, communication, community.

ЕКОЛОШКА ЕДУКАЦИЈА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ – МОДЕЛ ДВОСТРУКОГ ПРИСТУПА

Сажетак: Еколошка едукација деце и одраслих једна је од најважнијих тема за одрживи развој сваког друштва. Постепеним схватањем њеног значаја и развијањем еколошке свести у нашем друштву, долази до промена у образовним институцијама које све више пажње поклањају еколошком васпитању и образовању. С обзиром на то да не постоји уређен систем еколошког образовања који би документовано и обавезујуће обухватио образовање од предшколског до универзитетског, оно се углавном спроводи према личним афинитетима појединаца и институција. Пример двоструког приступа еколошком васпитању и образовању, представља модел и даје преглед реализованог начина ангажовања ресурса предшколске установе у циљу васпитања и образовања за заштиту животне средине и одрживи развој. Значај ове теме огледа се у потреби размене искустава у унапређивању васпитно-образовне праксе у области екологије и развијања еколошких васпитно-образовних модела који ће доприносити одрживом развоју друштва.

Кључне речи: екологија, едукација, модел, двоструки приступ.

1. Увод

Предшколска установа као једна од васпитно-образовних институција и прва у низу васпитања и образовања деце има веома важну улогу у контексту живота и развоја једног друштва. Васпитајући и образујући, она формира темеље будућих генерација, које ће својим постепеним уласком у друштвени живот, утицати на грађење друштвеног миљеа, имати прилику да мењају, унапређују или, пак, урушавају друштвене вредности, стилове живљења итд. Имајући у виду да је један од најважнијих чинилаца живота у 21. веку одрживи развој, потреба за образовањем и васпитањем деце за заштиту животне средине и одрживи развој сада је већа него икада. У развијеним земљама овај значај је препознат, те се у некима, васпитно-образовни програми заснивају на екологији, обезбеђујући тиме недвосмислено развијање еколошки свесне и одговорне личности.

* radmilahomanov@yahoo.com

У нашем друштву, еколошка свест друштва и појединца, још увек није на потребном нивоу. Програмима васпитно-образовног рада, еколошке активности обухваћене су, али нису примарне. Имајући у виду да је васпитач креатор програма, до сада није испитано, колико се често реализују активности из области екологије. Систематско и организовано еколошко васпитање и образовање је спорадично, препуштено афинитетима, ентузијазму и личној свести појединаца у образовном систему. Према резултатима истраживања из 2002. године спроведеног у новосадским вртићима, највећи број васпитача не организује еколошке активности (Штрбац, 2011: 286). Чињеница је да се у нижим разредима основне школе деца нуди предмет под називом Чуvari природе, али као изборни, што умањује значај и директно осликава схватање значаја ове теме за друштво у целини. Негујући праве вредности, васпитавајући децу за будућност, предшколска установа креирањем годишњег програма рада има прилику да имплементира екологију у свакодневне активности. Модел двоструког приступа еколошкој едукацији у предшколској установи, приказује један од могућих начина систематског и организованог имплементирања екологије у васпитање и образовање свих актера живота и рада предшколске установе.

2. Еколошка едукација

Под еколошком едукацијом подразумевамо образовање и васпитање у циљу стицања знања о природи уопште. Значајан део еколошке едукације је васпитање и образовање за заштиту животне средине.

У различитим међународним и националним извештајима (према Клеменовић, 2007) срећу се становишта према којима је еколошко васпитање и образовање најдаље одмакло на предшколском узрасту. У готово свим развијеним земљама и већини земаља у транзицији еколошки аспект је јасно експлицитан као сегмент курикулума према којем се организује васпитно-образовни рад у предшколским установама.

Како се наводи у Правилнику о општим основама предшколског васпитања и образовања (<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/propis-74>), један од циљева је и развијање свести о значају и очувању природне и друштвене средине. „У предшколским установама код нас, дакле, постоји организован васпитно-образовни рад чија концепција обухвата и еколошко васпитање и образовање предшколске деце, а природа програма је таква да поштује развојне и узрастне карактеристике детета и с тим у вези представља оквир за избор садржаја које ће васпитачи нудити деци.

Међутим, истраживања су показала да у пракси екологија није довољно уврштена у планирање васпитно-образовног рада васпитача“ (Хоманов, 2012). Узимајући у обзир наведено, у предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, један број васпитача се окупио око истог циља: систематског и организованог увођења еколошких активности. Начин на који је реализован наведени циљ представљен је моделом двоструког приступа.

3. Модел двоструког приступа

Модел двоструког приступа еколошкој едукацији, развијао се током година. Он обухвата деловање на два нивоа, који подразумева едукацију деце и едукацију одраслих.

а) Едукација одраслих

Окупљањем васпитача и формирањем Еко тима, израђује се годишњи план са циљем подизања еколошке свести свих актера живота и рада предшколске установе. Акцент се ставља на обухват што већег броја појединаца на које својим активностима можемо утицати и које можемо укључити у активности као активне сараднике.

Планирање сваке појединачне активности подразумева израду пројекта. Он садржи тему, разраду идеје по сегментима, поделу улога чланова тима, начин реализације (време, место, учеснике).

Пројекти започињу реализацију у вртићима, где се на основу одређене теме реализују активности за децу која усвајају знања и богате искуства у вези са темом. Следи укључивање родитеља који, у зависности од теме, учествују на различите начине (учесници радионица, помоћ при реализацији активности). Последња фаза пројекта је укључивање шире локалне заједнице: свечано отварање ликовне изложбе и додела награда победницима на конкурс, изласком на градски трг, где деца са васпитачима и родитељима у директном контакту са суграђанима размењују информације, одласком у институције са којима установа сарађује, организовање еко фестивала који је отворен за све заинтересоване посетиоце, итд. Важно је истаћи и то да све активности бележимо и објављујемо у доступним медијима, те на тај начин вршимо утицај на ширу локалну заједницу.

Тема проистиче из постављеног циља еколошке едукације. Најзначајније и оне које су се показале веома успешним су:

– ликовни конкурс „Све што расте хтело би да расте“ који расписујемо на нивоу АП Војводине;

- избор за најлепшу кућицу за птице која за циљ има формирање „хотела за птице“ у двориштима вртића;

- увек су ми драже јелке с рециклаже која има за циљ указивање на проблем сече јелки пред новогодишње празнике у циљу развијања еколошке свести шире локалне заједнице;

- обележавање еколошки значајних датума у сврху подизања еколошке свести шире локалне заједнице;

- еко фестивал предшколаца, као завршна свечаност која представља евалуацију еколошке едукације током године;

- учешће у пројектима и активностима у организацији локалне самоуправе, различитих институција и организација;

- прикупљање старе хартије, чепова и остваривање сарадње са локалном компанијом за управљањем отпадом.

Садржај активности ослања се на актуелност теме, потребу деце и осталих учесника, расположиве ресурсе,..., а пре свега на постављени циљ – подизање еколошке свести што већег броја појединаца.

Веома важним се показало то што су активности реализоване континуирано током школске године, без дужих периода прекида, као и њихова разноврсност.

б) Едукација деце

Други ниво деловања подразумева еколошку едукацију деце. Додатни програм за децу, под називом „Чувари природе“ одвија се током школске године једном до два пута недељно. На интерактивним еколошким радионицама сва заинтересована деца предшколске установе усвајају знања о природи, њеној заштити, утицају човека на очување или урушавање животне средине. Садржаји су примерени узрасту, засновани на Основама програма предшколског васпитања и образовања, усмерени на развијање љубави према природи, на развијање еколошких навика, стицању знања и богаћењу искустава кроз истраживачке активности у природи, употребом најсавременијих играчака, мултимедијалних садржаја, директним учествовањем у различитим еколошким акцијама, остварујући сарадњу са другим институцијама и широм друштвеном заједницом. Учествујући у активностима деца граде посебан однос према окружењу. Опажају, закључују, често предлажу решења за одређени проблем, указују другима на понашање, итд. Рекло би се да су свеснији од својих вршњака. Међутим, истражујући литературу и пре самог планирања додатног програма, показало се да, када је дете предшколског уз-

раста у питању не може се говорити о еколошкој свести. Постоје опречна мишљења различитих аутора о томе да ли на предшколском узрасту дете може градити еколошку свест. „Према педагошким и психолошким теоријама, деца на предшколском узрасту граде своју личност, а навике су део личности. Неки аутори истичу, да су еколошке навике неодвојиви део моралног у личности. Човеково понашање према себи, другима и свету око њега, пре свега зависи од његовог морала, ставова и навика које је изградио у детињству“ (Хоманов, 2012). Прихватајући овакво објашњење, а узимајући у обзир основне принципе педагогије, можемо рећи да се еколошке навике граде на различите начине и у свакој прилици, као и све друге навике (здравствене, хигијенске...), да је сваки утицај на дете васпитни и да он може бити позитиван или негативан. Све активности у којима су деца у контакту са природом, другим људима, у било којим свакодневним ситуацијама, могу да имају едукативни карактер, уколико их васпитач препознаје и користи за позитиван утицај на децу. На тај начин се утицај на грађење еколошких навика код деце врши константно. Да бисмо то и потврдили, 2010. године урадили смо истраживање на тему: „Утицај еколошких радионица на развијање еколошких навика деце“ (Хоманов, 2012). Истраживање је обухватало децу која похађају „Чуваре природе“ и децу истог узраста који не похађају додатни програм и садржаје из области екологије усвајају на уобичајени начин, према плану и програму васпитача који воде групу. Инструмент истраживања је била скала процене развијености еколошких навика деце, коју су попуњавали родитељи. Такође, истражили смо и ставове родитеља о заштити животне средине. Резултати истраживања су показали: да постоји значајна разлика у усвојености еколошких навика између деце која су похађала еколошке радионице и деце која нису похађала радионице. Истражили смо и ставове родитеља о заштити животне средине. На стицање навика у најранијем детињству, велики утицај имају родитељи. Породична средина је модел. Односи у њој, понашање и ставови одраслих чланова породице, утичу на развијање дететове личности. Оно усваја, опонаша, прихвата виђене моделе понашања, који временом постају навике и његов модел понашања. Родитељи који су уписали децу на додатни програм, према резултатима истраживања, имају позитиван став према заштити животне средине. Истраживање је показало да је едукација најмлађих потребна и веома важна. Градећи еколошке навике у најранијем детињству, осигуравамо каснији развој еколошки свесне личности.

4. Завршна разматрања

Модел двоструког приступа еколошкој едукацији примењује се од 2009. године у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Показао се веома делотворним и ефикасним, јер својом организацијом обухвата све актере живота и рада установе, обраћа се великом броју појединаца унутар институције и ван ње и тиме остварује свој примарни циљ. Велики број прилога на локалним и националним телевизијама, у електронским и у штампаним медијима, говоре у прилог томе. Имајући у виду да не постоји уређен систем еколошког образовања који би документовано и обавезујуће обухватио еколошко васпитање и образовање од предшколског до универзитетског и да се оно углавном спроводи према личним афинитетима појединаца и институција, представљени модел може бити један од могућих начина увођења систематског и организованог имплементирања еколошких активности у програм рада установа. Мањкавост образовног система код нас, види се и у односу властодржаца и грађана према животном окружењу. Заштита животне средине није приоритет, не постоји јасна стратегија за одрживи развој. Потврда да описани начин едукације има позитивне резултате, дала је додатну мотивацију реализаторима да развијају програм и да, иако на микро нивоу, чине што је могуће више у настојању да образовање за одрживи развој постане свакодневница, а не тек спорадична акција која задивљује посматраче.

ЛИТЕРАТУРА

- Клеменовић, Ј. У. (2007). „Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста у свету“. *Настава и васпитање*, 56(1), 76–87.
- Хоманов, Р. (2012). „Компетенције васпитача за васпитно-образовни рад у области екологије“. *Тематски зборник „Компетенције васпитача за друштво знања“*, 228–237.
- Штрбац, С., Миљановић, Т. (2011). „Дидактичко-методичка организација еколошког васпитно-образовног рада у предшколским установама“. *Педагогија*, 66 (2), 282–288.
- http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/propis-74-Pravilnik_opste_osnove_predskolskog_programa.pdf

Radmila Homanov, M.A.

Preschool Institution “Dragoljub Udicki”, Kikinda, The Republic of Serbia

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRESCHOOL INSTITUTION – DUAL APPROACH MODEL

Summary: Environmental education of children and adults is one of the most important topics for sustainable development of any society. Gradual understanding of its importance and the raising of environmental awareness in our society has brought changes in educational institutions since now more attention is given to environmental education. Since there is no organized system of environmental education that would document and regulate it on all education levels, from preschool to university, it is mainly conducted according to personal preferences of individuals and institutions. The example of dual approach to environmental education represents a model and gives an overview of the existing ways to utilize the kindergartens' resources in order to educate children for environmental protection and sustainable development. The importance of this topic is reflected in the need for the exchange of different experiences in improving the educational practice in the field of ecology and environmental development and the need for the development of new environmental education models that will contribute to the sustainable development of society.

Key words: ecology, education, model, dual approach.

Маргарета Башарагин, мастер*
Основна школа „Јован Јовановић Змај“,
Суботица,
Центар за родне студије, АЦИМСИ,
Универзитет у Новом Саду,
Република Србија

UDC 316.722:37
Оригинални научни рад

ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ ОСНОВНОШКОЛСКЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ – ПРИМЕР ШКОЛСКИХ ПРИРЕДБИ¹

Сажетак: Облици извођења двојезичне наставе нису до сада детаљније истраживани са становишта изграђивања родне, језичке и културне међузависности током формирања индентитета ученика и ученица. Док мултикултурализам афирмише културни плурализам и права и задржавање културних специфичности, интеркултуралност подржава отвореност култура, међусобни дијалог и прожимање (Коковић, 2011). Феминистички приступ интеркултуралности укључује принцип једнакости и уважавања сваког члана друштва као морално једнаког другима. (Картаг, Одри, 2011).

Циљ рада је да се утврди како садржај и облик основношколских приредби као врсте образовне праксе, утиче на формирање културних, родних и етничких идентитета ученика и ученица, у смислу развијања интеркултуралности.

Корпус чине два видео записа школске приредбе поводом дана школе једне двојезичне основне школе у Суботици, са наставом на српском и мађарском језику.

У истраживању користила се дискурс анализа (Савић, 1993) и феминистички метод анализе садржаја (Реинхарз, Давидман, 1996). Анализирала се: заступљеност ученика и ученица из виших и нижих одељења на српском и мађарском језику, врста и садржај програмске тачке, дужина трајање прилога, реакција публике. Посебно се изучавала употреба родно осетљивог језика у обраћању директорке школе.

У појединим елементима анализе постоји тенденција развоја интеркултурног дијалога, док у другим сегментима такве тендеције нема.

Кључне речи: идентитет, интеркултуралност, двојезична основна школа, родно осетљив језик, школска приредба.

* margareta.basaragin@gmail.com

¹ Истраживање је рађено у оквиру докторских студија на АЦИМСИ Центру за родне студије Универзитета у Новом Саду, обавезни курс Докторска дисертација – истраживање на теми код Свенке Савић, професорке емеритус, у 2014. години.

1. Увод

Облици извођења двојезичне наставе у Војводини до сада нису детаљније истраживани са становишта изграђивања родне, језичке и културне међузависности током формирања идентитета ученика и ученица. Основна школа је институционализован облику социјализације деце и искуство школовања директно утиче на формирање матерњег језика, културне и националне припадности, рода, класе, „расе“, религије итд.

Моделима двојезичног образовања на простору Војводине бавила се Меланија Микеш (Кад су границе само тарабе: истраживања вишејезичности у Војводини, 2001). У својим радовима је истраживала развој вишејезичности код деце, однос матерњег и нематерњег језика и институционално усвајање два језика. Показала је да је вишејезичност потреба и неминовност комуникације у нашим условима и поставила је дете као говорника у центар вишејезичног света који га окружује (Влаховић ет ал., 2009: 9). Свенка Савић (1989) бави се питањима дефинисања матерњег језика у истраживањима о развоју говора деце миграната и показује да је могуће имати више од једног матерњег језика.

Вишејезична и вишекултурна средина је предуслов развоја интеркултуралности. Интеркултурализам подразумева дијалог култура тј. њихову интеракцију и јесте процес. За разлику од мултикултурализма, који афирмише културни (етнички) плурализам и права различитих друштвених групација уз задржавање културних специфичности, интеркултурализам се залаже за отвореност култура, подстицање сарадње и њихово међусобно прожимање (Коковић, 2011: 45). Феминистички приступ интеркултуралности претпоставља стремљење ка једнакости и уважавању сваке особе као морално једнаке другима (Картаг Одри, 2011: 380).

Културно знање преноси се са генерације на генерацију путем имплицитног или експлицитног учења у међусобном контакту и интеракцији субјеката и најчешће постаје подсвесни сазнајни потенцијал (Савић, 2006 према Грбић, 2007). Позиција субјекта у култури, у овом случају ученика и ученица основне школе, представља начин његовог постојања у односу на доминантни дискурс у култури и при томе је субјект произведен односом с другом културом, другим језиком, другом особом, другим полом итд. (Благојевић, 2010: 32). „Другима“ сматрамо „неке групе и појединце који у друштву имају маргинализовану позицију и који су изложени различитим облицима стереотипизације, стигматизације и дискриминације“ (Благојевић, 2010: 27).

До сада је у неколико појединачних радова показано да су сви сегменти образовног процеса у основној школи имплицитно дискриминаторни када је у питању изграђивање родног идентитета ученика и ученица. О родној социјализацији у образовном процесу, у домаћој средини недовољно се води рачуна у пракси код популације младих који оформљују идентитетске компоненте родности у оквиру других компонената. Идентитет је флуидна категорија, јер је увек вишеструк и вишеслојан и налази се у непрестано променљивој интеракцији интеркултуралности и родне обележености. У феминистичким теоријама је успостављање и дефинисање проблема односа идентитета и рода једно од најчешћих постављених проблемских питања које, коначно, са теоријом Џудит Батлер (JudithButler) укључује и појам перформативности, у виду процеса кроз који се и род и идентитет конструишу као резултат дискурзивних формација (Духачек, 2011).

2. Циљ

Циљ рада је да се утврди како садржај и облик основношколских годишњих приредби, као врсте образовне праксе, утиче на формирање културних, родних и националних идентитета ученика и ученица у правцу развијања интеркултуралности.

3. Метод

Метод је анализа дискурса (Савић, 1993) и феминистички метод анализе садржаја (Reinharz, Davidman, 1996).

Корпус чине два видео-записа школске приредбе снимљена на Дану школе једне двојезичне основне школе у Суботици (2013. и 2014. године) са наставом на српском (СЈ) и мађарском језику (МЈ). Дан школе се традиционално обележава сваке године на дан рођења српског песника чије име школа носи. У склопу обележавања школа расписује литерарни и ликовни конкурс, а најуспешнији/е ученици/е се награђују на приредби. Приредба се не изводи у просторијама школе, пошто нема свечану салу, већ у свечаној сали Мађарског културног центра „Непкер“ (Népkör Magyar Művelődési Központ) у Суботици, који се налази у непосредној близини школе.

Школска приредба је исцениран комуникативни догађај који се одвија по конвенцијалној шеми унутар институционалног образовног дискурса. Актери и актерке наступају у унапред утврђеним друштвеним улогама и позицијама. Она је облик формалне језичке (и музичке) делат-

ности тј. институционализовани облик употребе матерњих језика у оквиру ваннаставних активности школе са намером да се ужем аудиторијуму прикажу резултати културних активности школе. То је организована свечаност, културно-забавног карактера којом се обележава неки догађај од важности за живот и рад школе. У средишту пажње су перформанси ученика и ученица који у овом случају глорификују живот и дело познатог српског, дечјег песника. Планирају је и припремају наставници/е матерњих језика, музичке културе и учитељице заједно са ученицима/ама који/е је изводе. Одвија се на сцени (бини) коју уређују ученици/е у сарадњи са наставницима/ама ликовне културе. Публику чине родитељи, наставници/е школе, одабрани/е ученици/е, представници/е других школа, Школске управе и града. Она је лишена сваке индивидуалности, поседује високи степен пасивности, пошто је њена улога и функција конвенционално сведена на одобравање и/или неодобравање онога што се на сцени приказује, а у контексту школске приредбе ова реакција је ограничена, очекивана и сведена на аплауз.

У поменутој школи постоји стандардна концепција школске приредбе поводом Дана школе. Отварају је, воде и затварају водитељи тј. водитељке. То су увек два/е ученика/це виших одељења на СЈ и МЈ. На почетку приредбе наступа хор ученика/ца из одељења на СЈ, а на крају хор одељења на МЈ. У првом делу програма наступају ученици/е нижих одељења. Средина програма резервисана је за официјални, обавезни део када директорка држи говор и проглашава победнике/це литерарног и ликовног конкурса. У наставку програма наступају ученици/е виших одељења. Већина текстуалних тачака је тематски везана за књижевно-теоријски и уметнички рад и живот датог песника, а музички део програма делом има забавни карактер.

Јединица анализе је извођачка тачка. Може бити: 1. текстуална (рецитал или драматизација, као монолог или дијалог) и 2. музичка (плес, вокално или инструментално извођење појединачно, у пару или у групи). Свака извођачка тачка омеђена је паузама, када се извођачи и извођачице смењују на сцени.

Анализирамо у свакој тачки: заступљеност по полу ученика и ученица; из виших и нижих одељења; на језику већинског народа (СЈ) и на језику националне заједнице (МЈ); врсту и садржај тачке, дужину трајања, реакцију публике, затим, употребу родно осетљивог језика (РОЈ) у језику одраслих упућеног аудиторијуму (директорке школе, наставница).

Укупно трајање видео-записа Дана школе 2013. године износи 82'34", а из 2014. године 76'39". Снимак је начинио професионални камерман, а осим програма, забележена је и атмосфера пре приредбе, као и паузе између извођачких тачака када се учесници/е смењују.

У школској 2013/2014. години школа броји 550 ученика (m) и ученица (f), од тога 427 на српском наставном језику (СЈ) и 123 на мађарском наставном језику (МЈ). У нижим разредима на српском језику (НРСЈ) је 103 m. и 113 f., а у вишим разредима на српском језику (ВРСЈ) је 120 m. и 91 f. Број m. у нижим разредима на мађарском језику (НРМЈ) је 27 а f. 37, а у вишим разредима на мађарском језику (ВРМЈ) је 28 m. и 31 f.

Школске 2014/15. године укупан број m. и f. је 572 и то 450 на СЈ и 122 на МЈ. У НРСЈ је 121 m. и 100 f. а у ВРСЈ 127 m. и 102 f. У НРМЈ је 36 m. и 25 f. а у ВРМЈ 39 m. и 22 f.

4. Резултати

У програму 2013. године. укупно учествује 230 ученика и ученица, а 2014. године 232 (Табела 1). Ученице доминирају са 2/3 од укупног броја ангажованих и то у обе године, највише из НРСЈ (89 тј. 119). Сваку поједину програмску тачку изводе виши и нижи разреди и на МЈ и на СЈ изоловано тј. нема заједничког ангажовања одељења различитих генерација и наставних језика око једне извођачке тачке.

Табела 1: Број учесника/ца програма

2013.	НРСЈ	НРМЈ	ВРСЈ	ВРМЈ	2014.	НРСЈ	НРМЈ	ВРСЈ	ВРМЈ
f.	89	32	11	30		119	15	6	16
m.	35	19	6	8		49	15	6	6
Σ	124	51	17	38		168	30	12	22

2013. годину школску приредбу су водиле две девојчице из виших одељења наизменично на СЈ и МЈ. Од укупно 21 музичке и текстуалне тачке, 13 је на СЈ, а 8 на МЈ. НРСЈ извели су три хорске композиције на текст дечјих песама предметног песника, три мешовита плеса и два рецитала, од којих је један на МЈ. То је пример добре праксе, јер су 5 m. и 17 f. који уче МЈ као језик друштвене средине рецитовали песмице на МЈ, међу којима је и песма Ђулане Толнаи (Tolnai Gyuláné, *Csingi-lingi...* (részlet)) о школи:

Csingi-lingi, csingi-lingi,
kezdődik az iskola.
Csingi-lingi, csingi-lingi,
nyitva már a kapuja.
Csingi-lingi, csingi-lingi,
köszöntelek iskolám.
Csingi-lingi, csingi-lingi,
tíz hónapig nézz reám!

НРМЈ извели су два мешовита костимирана плеса и један рецитал на МЈ из опуса датог песника. ВРСЈ приредили су два соло акробатска и један модерни плес и три драмска скеча: из школског живота, из поетике и поезије слављеног песника. ВРМЈ свирали су на цитрама мађарску народну музику, певали популарну мађарску песму и плесали уз модерну страну музику. Рецитовали су колаж дечјих песмица предметног песника на МЈ уз пратњу гитаре. Мешовити хор затворио је приредбу са две мађарске народне песме.

На школској приредби 2014. године било је укупно 15 програмских тачака: 12 на СЈ и 3 на МЈ. Програм су водили ученицана СЈ и ученик на МЈ из виших одељења. Мешовити хор НРСЈ отворио је приредбу певајући композиције на текстове предметног песника, од којих је једну извела солисткиња. НРСЈ плесали су шест пута у мешовитим поставкама и само је једна тачка била на композицију текста предметног песника, а остале на популарне дечје песмице. Извели су и рецитал на енглеском језику. НРМЈ наступали су само једном и то плесом у мешовитој поставци на популарну дечју песмицу на МЈ. ВРСЈ наступали су два пута музичким тачкама: соло перформансом на електричној гитари и соло модерним плесом. Једна текстурална тачка ВРСЈ посвећена је поетици песника, а друга представља одломке из ТВ емисије о њему. ВРМЈ рецитовали су поезију датог песника на МЈ уз пратњу гитаре и затворили приредбу мешовитим хором, који је извео колаж песама на МЈ и песму Другарство Драгана Лаковића на СЈ, што позитивно вреднујемо у контексту ове анализе.

Број музичких тачака је виши 2013. године у односу на 2014. годину (14 према 11). У њиховој изведби по броју f. и m. обе године највише су учествовали НРСЈ и НРМЈ (Табела 2), а најмање ВРСЈ, иако је број тачака одељења на СЈ виши у односу на МЈ (8 према 2 2014. године и 8 према 6 2013. године). Такође, ВРМЈ и НРМЈ првенствено изводе музичке

тачке и то скоро увек свирају, плешу и певају на МЈ. Ученице доминирају у музичким извођењима, што указује на то да и на овом узрасту постоји социјализација условљена стереотипним очекивањима. Леп глас и плес су позитивно вредноване особине успешне жене, а музика поље њеног интересовања.

Табела 2: Број учесника/ца музичких тачака

2013.	НРСЈ	НРМЈ	ВРСЈ	ВРМЈ	2014.	НРСЈ	НРМЈ	ВРСЈ	ВРМЈ
f.	72	34	4	24		113	15	1	14
m.	26	14	1	3		47	15	1	3
Σ	98	48	5	27		160	30	2	17

НРМЈ и ВРМЈ обе године много мање учествују у текстуалним тачкама. Године 2014. НРМЈ немају ниједну текстуалну тачку, ВРМЈ једну, а 2013. године и НРМЈ и ВРМЈ по једну. То значи да заузимају мало или нимало говореног простора и то на свом матерњем језику, што се може сматрати имплицитном дискриминацијом и (само)цензуром. Очигледно је изостала подршка наставном кадру на МЈ да понуди више текстуалних тачака и тиме допринесе већој присутности говорене речи на МЈ. НРСЈ су 2013. године извели тачку на МЈ, што је пример добре праксе, а 2014. године на енглеском језику. У НРСЈ и ВРСЈ у изведби доминирају f. као традиционално вештије рецитаторке и глумице, док је број m. и f. уједначен у НРМЈ и ВРМЈ (Табела 3).

Табела 3: Број учесника/ца текстуалних тачака

2013.	НРСЈ	НРМЈ	ВРСЈ	ВРМЈ	2014.	НРСЈ	НРМЈ	ВРСЈ	ВРМЈ
f.	17	1	7	6		6	-	5	2
m.	9	2	5	5		2	-	2	3
Σ	26	3	12	11		8	-	7	5

Најдуже трају музичке тачке обе године (Табела 4) и то највише НРСЈ 2014. године. Изузетак су текстуалне тачке ВРСЈ који доминирају говореним простором, у ком 2014. године НРМЈ немају своје место.

Табела 4: Укупно трајање извођачких тачака (у секундама)

Врста тачке	2013.					2014.				
		НРСЈ	НРМЈ	ВРСЈ	ВРМЈ		НРСЈ	НРМЈ	ВРСЈ	ВРМЈ
муз.		671	584	415	442		1218	196	285	191
текст.		290	53	639	313		125	-	808	219
Σ		961	637	1054	555		1343	196	1093	410

Директоркин говор на средини школске приредбе има за циљ да прогласи победнике/це литерарног и ликовног конкурса. Држи га најзменично на СЈ и МЈ, а траје 668” 2013. године и 688” 2014. године. Употреба РОЈ-а изостаје. У обраћању користи стереотипно ученици, гости, колеге, наставници, учитељи, пензионери, представник и сл. иако су поменуте особе 98 % жене, а СЈ поседује језичке ознаке граматичког рода у овим називима. У говору из 2014. године подвлачи да „толеранција, разумевање и међусобно уважавање су оно чиме се посебно поносимо“, чиме потврђује свест о значају заједничког живота и рада школе.

Реакција публике је стандардна у оба видео-записа, са напоменом да је највећи аплауз добила изведба ученица ВРМЈ на цитрама, када је публика давала ритам. Аплауз је имао функцију подршке и похвале.

5. Закључна разматрања

Циљ овог рада био је да се утврди како садржај и облик основношколских годишњих приредби, као врсте образовне праксе, утичу на формирање културних, родних и националних идентитета ученика и ученица у правцу развијања интеркултуралности.

Анализирана су два видео-записа школске приредбе поводом Дана школе (2013. и 2014. године) једне двојезичне ОШ у Суботици. Утврђено је да ученице доминирају као учеснице и извођачице, првенствено у музичким извођачким тачкама и посебно из НРСЈ и НРМЈ. То сведочи о настојању да се оне већ у детињству социјализују у правцу стереотипног схватања да је развијена музикалност и љубав према белетристици женска врлина. НРМЈ и ВРМЈ заузимају мало говореног простора на свом матерњем језику, чиме се додатно маргинализују.

Потврда интеркултуралности видљива је у двома тачкама: када НРСЈ рецитију на МЈ и када ВРМЈ певају на СЈ, али је ово више изузе-

так него правило. Такође је читав програм паралелно вођен на оба језика као и директоркин говор. Међутим, не постоји ниједна тачка коју су припремали и изводили заједно ученици и ученице из српских и мађарских одељења. Оваква концепција и садржај приредбе потврђује развијен мултикултурализам, али дијалог култура изостаје. Општа препорука односила би се на планско увећање заједничких активности свих ученика и ученица, родно освешћивање и у овом сегменту образовног процеса и указивање на значај употребе сопственог матерњег језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Благојевић, Ј. (2010). „Културе које долазе – други и култура“. У: Кодроња, Ј., Савић, С., Слапшак, С. (2010). *Култура, други, жене*. Загреб: Институт за друштвена истраживања у Загребу, Хрватско филозофско друштво Плејада, 25–38.
- Влаховић, П., Бугарски, Р., Васић, В. (2009). „Предговор“. У: *Вишејезични свет Меланије Микеш*. Нови Сад: Филозофски факултет, Друштво за примењену лингвистику Србије.
- Грбић, М. (2007). *Анализа дискурса родних стереотипа у уџбеницима за основну школу*. Нови Сад: АЦИМСИ, Центар за родне студије (одбрањен магистарски рад).
- Духачек, Д. (2011). „Род и идентитет“. У: Милојевић, Ивана; Марков, Слободанка (2011). *Увод у родне теорије*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, АЦИМСИ, Центар за родне студије, Медитеран паблишинг.
- Микеш, М. (2001). *Кад су границе само тарабе: истраживања вишејезичности у Војводини*. Нови Сад: Југословенско друштво за примењену лингвистику, Футура публикације.
- Милојевић, И., Марков, С. (2011). *Увод у родне теорије*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, АЦИМСИ, Центар за родне студије, Медитеран паблишинг.
- Коковић, Д. „Мултикултурно или интеркултурно образовање“. Интеркултуралност. <http://www.kultura-vojvodina.org.rs/images/interkulturalnost.pdf> 2. 7. 2013.
- Reinharz, Shulamit&Davidman, Lynn (1996). *Feminist Methods in Social Research*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Савић, С. (1989). *Интеркултурализам као облик образовања деце миграната ван домовине: зборник радова*. Нови Сад: Филозофски факултет, Институт за јужнословенске језике.
- Савић, С. (1993). *Дискурс анализа*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Margareta Bašaragin, M.A.

University of Novi Sad, ACIMSI, Center for gender studies, The Republic of Serbia
Elementary School “Jovan Jovanović Zmaj”, Subotica, Novi Sad, The Republic of Serbia

INTERCULTURALITY IN PRIMARY SCHOOL – THE EXAMPLE OF SCHOOL CELEBRATIONS

Summary: So far, the forms of bilingual education haven't been researched in detail from the point of the forming of gender, linguistic and cultural interdependence during the process of identity formation in pupils. While multiculturalism promotes cultural pluralism and rights and the maintaining of cultural specificities, interculturality supports openness of cultures, dialogue and interaction (Kokovic, 2011). The feminist approach to interculturality also involves the principle of equality and respect for every society member as morally equal to others. (Kartag, Audrey, 2011).

The aim of this paper is to determine how content and form of elementary school celebrations as a form of educational practice affect the formation of cultural, gender and ethnic identity of pupils in terms of developing interculturality. The corpus consists of two videos of a school day celebration organized in one bilingual elementary school in Subotica with Serbian and Hungarian as teaching languages.

In this research, I use discourse analysis (Savic, 1993) and the feminist method of content analysis (Reinharz, Davidman, 1996). I analyze the number of male and female participants from higher and lower grades taught in Serbian and Hungarian, the type and content of program numbers and their duration, and the audience reactions. I pay special attention to the use of gender sensitive language in the speech delivered by the school principal.

In some elements of the analysis there is a tendency towards the development of intercultural dialogue, while in other segments such a tendency does not exist.

Key words: identity, interculturality, bilingual primary school, gender sensitive language, school celebration.

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 научностручних 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 Пижуреце (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 12) 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.

Изворисецитирајуилинаводеу тексту, уокруглимзаградама, наследећиначин: 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. (1996б). *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, 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> 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 12) 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 *Summary*:) (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> 2. 9. 2011.

The Editing board reserves the right to make any necessary changes to the papers.

Editing Board

**Четврта међународна научностручна конференција
МЕТОДИЧКИ ДАНИ 2015.
КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА**

Тематски зборник
Кикинда 2017.

Главни и одговорни уредник
Др Зоран Мијић

Уредници
Др Тамара Грујић
Др Јасмина Арсенијевић

Уредништво

Проф. др Милица Андевски (Филозофски факултет, Нови Сад, Универзитет у Новом Саду, Република Србија), проф. др Радмила Живковић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум, Република Србија), доц. др Јелена Гајић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум, Република Србија), 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, Република Србија), др Тамара Грујић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија), др Весна Марјановић (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).

Уредништво из иностранства

Проф. др Михај Радан (Филолошки, историјски и теолошки факултет, Департаман за модерне језике и књижевности, Српски и хрватски језик и књижевност, Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Михаела Радуца (Факултет за социологију и психологију, Катедра за педагогију, 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 Крофлич (Филозофски факултет, Катедра за педагогију и андрагогију, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Арјана Миљак (Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу, Република Хрватска), др Дејан Михајловић (Технолошки институт „Монтереј“ у Суидаду, Мексико), проф. др Зоран Трпутец, декан (Факултет за менаџмент ресурса ЦКМ, Свеучилиште „Херцеговина“, Мостар, Босна и Херцеговина), доц. др Жељко Пожега (Економски факултет, Осиек, Република Хрватска), проф. др Весна Бедековић, декан (Висока школа за менаџмент и туризам, Вировитица, Ре-

публика Хрватска), проф. др Габор Боднар (Катедра за музикологију, Филозофски факултет, Универзитет „Етвош Лоранд“, Будимпешта, Мађарска), проф. др Александар Федоров, проректор (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 у Темишвару, Румунија).

Издавач

Висока школа струковних студија за образовање васпитача
у Кикинди
Светосавска 57, 23300 Кикинда
vsssovki@vaspitacka.edu.rs
www.vaspitacka.edu.rs

За издавача

Др Зоран Мијић, директор

Превод

Тања Бркљач, мастер

Лектура и коректура

Др Тамара Грујић

Прелом и штампа

Штампарија „Бис“, Кикинда

Корице

Миомирка Меланк

Тираж

150 примерака

Рецензенти:

- Проф. др Дубравка Валић Недељковић
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Одсек: Журналистика
- Проф. др Љиљана Пешикан Љуштановић
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Одсек: Српска
књижевност и језик
- Проф. др Радован Грандић
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Одсек: Педагогија
- Проф. др Милица Андевски
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Одсек: Педагогија
- Проф. др Живка Крњаја
Филозофски факултету, Универзитет у Београду, Одсек: Педагогија
- Проф. др Ирена Стојковић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у
Београду
- Проф. др Миомир Миљинковић
Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу
- Проф. др Даница Џиновић Којић
Учитељски факултет, Универзитет у Београду
- Проф. др Горан Касум
Факултет спорта и физичког васпитања, Универзитет у Београду
- Проф. др Љиљана Булатовић
Факултет за медије и комуникације, Београд
- Проф. др Мира Видаковић
Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Никола
Тесла“, Београд
- Проф. др Горан Булатовић
Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Никола
Тесла“, Београд
- Проф. др Оља Арсенијевић
Факултет за пословне студије и право, Универзитет „Унион – Никола
Тесла“ у Београду
- Доц. др Лидија Мишкељин
Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одсек: Педагогија
- Доц. др Предраг Јашовић
Државни универзитету у Новом Пазару
- Др Јован Љуштановић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду
- Др Лада Маринковић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду
- Др Стојан Обрадовић
Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу
- Др Милутин Ђуричковић
Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу

- Др Марта Дедај
Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре
– Сирмиум у Сремској Митровици
- Др Миланка Маљковић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Загорка Марков
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Весна Марјановић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Кристина Плањанин Симић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Милорад Степанов
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Јелена Мићевић Карановић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Ђурђа Солеша Гријак
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Весна Срдић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Бранко Прентовић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Љиљана Крнета
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Николета Кукучка Стојановић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Тамара Грујић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Мр Стеван Илић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Мр Србислава Павлов
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Тања Бркљач, мастер
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Слободан Балаћ, спец.
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

**The Fourth International Scientific Conference
METHODICAL DAYS 2015
COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS
FOR THE KNOWLEDGE SOCIETY**

Proceedings book
Kikinda, 2017

Chief Editor
Zoran Mijić, Ph.D.

Editors
Tamara Grujić, Ph.D.
Jasmina Arsenijević, Ph.D.

Editorial Board

Milica Andevski, Ph.D. (Faculty of Philosophy in Novi Sad, The Republic of Serbia), Radmila Živković, Ph.D. (Faculty of Tourism and Hospitality Management, Singidunum University, Belgrade, The Republic of Serbia), Jelena Gajić, Ph.D. (Faculty of Tourism and Hospitality Management, Singidunum University, Belgrade, The Republic of Serbia), Olja Arsenijević, 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 Grujić, Ph.D. (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Vesna Marjanović, Ph.D. (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, The Republic of Serbia), Tanja Brkljač, 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 Krajnčan, Ph.D. (Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia), Marčela Batistić Zorec, Ph.D. (Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia), Robi Kroflič, 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 Mihajlović, Ph.D. (Institute of Technology Monterrey in Ciudad, Mexico), Zoran Trputeć, Dean of the Faculty of Resource Management CKM (University “Hercegovina”, Mostar, Bosnia and Herzegovina), Željko Požega, Ph.D. (Faculty of Economy, Osijek, Croatia), Vesna Bedeković, 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
vsssovki@vaspitacka.edu.rs
www.vaspitacka.edu.rs

For Publisher

Zoran Mijić, Ph.D., Principal

Translation

Tanja Brkljač, M.A.

Translation and proofreading

Tamara Grujić, Ph.D.

Typesetting and printing

„Bis“, Kikinda

Cover Design

Miomirka Melank

Circulation

150

Reviewers:

Dubravka Valić Nedeljković, Ph.D.

Faculty of Philosophy, Department of Media Studies, University of Novi Sad

Ljiljana Pešikan Ljuštanović, Ph.D.

Faculty of Philosophy, Department of Serbian Literature, University of Novi Sad

Radovan Grandić, Ph.D.

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, University of Novi Sad

Milica Andevski, Ph.D.

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, University of Novi Sad

Živka Krnjaja, Ph.D.

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – Department for Preschool Pedagogy, University of Belgrade

Irena Stojković, Ph.D.

Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade

Miomir Milinković, Ph.D.

Faculty of education in Užice, University of Kragujevac

Danica Džinović Kojić, Ph.D.

Faculty of education in Belgrade, University of Belgrade

Goran Kasum, Ph.D.

Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade

Ljiljana Bulatović, Ph.D.

The Faculty of Media and Communications, University “Singidunum”, Belgrade

Mira Vidaković, Ph.D.

Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade

Goran Bulatović, Ph.D.

Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade

Olja Arsenijević, Ph.D.

The Faculty of Business Studies and Law, University “Union – Nikola Tesla” in Belgrade

Lidija Miškeljin, Ph.D.

Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – Department for Preschool Pedagogy, University of Belgrade

Predrag Jašović, Ph.D.

Department of Philology at the State University in Novi Pazar

Jovan Ljuštanović, Ph.D.

Preschool Teachers’ Training College in Novi Sad

Lada Marinković, Ph.D.

Preschool Teachers’ Training College in Novi Sad

Stojan Obradović, Ph.D.

Preschool Teachers’ Training College in Aleksinac

Milutin Đuričković, Ph.D.

Preschool Teachers’ Training College in Aleksinac

Marta Dedaj, Ph.D.

Preschool Teachers Training and Business Informatics College – Sirmium in
Sremska Mitrovica

Milanka Maljković, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Zagorka Markov, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Vesna Marjanović, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Kristina Planjanin Simić, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Milorad Stepanov, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Jelena Mićević Karanović, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Đurđa Soleša Grijak, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Vesna Srdić, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Branko Prentović, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Ljiljana Krneta, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Nikoleta Kukučka Stojanović, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Tamara Grujić, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Stevan Ilić, M.Sc.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Srbislava Pavlov, M.Sc.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Tanja Brkljač, M.A.

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Slobodan Balać, Specialist

Preschool Teachers' Training College in Kikinda

CIP – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

373.2.02(082)

373.211.24:371.13/.14(082)

МЕЂУНАРОДНА научностручна конференција Методички
дани (4 ; 2015 ; Кикинда)

Компетенције васпитача за друштво знања : тематски
зборник / Четврта међународна научностручна конференција
Методички дани 2015, [Кикинда, 30. мај 2015] ; [организатори]
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
у Кикинди ... [и др.] ; [уредник Тамара Грујић, Јасмина
Арсенијевић ; превод Тања Бркљач]. – Кикинда : Висока школа
струковних студија за образовање васпитача, 2017 (Кикинда :
Бис). – 440 стр. : илустр. ; 24 cm

Радови на срп. (ћир. и лат.) и енгл. језику. – Тираж 150. –
Библиографија уз сваки рад. – Резиме на енгл. језику уз сваки
рад.

ISBN 978-86-85625-22-0

1. Висока школа струковних студија за образовање васпитача
(Кикинда)

а) Предшколска настава – Методика – Зборници б) Васпитачи –
Стручно усавршавање – Зборници

COBISS.SR-ID 320609543